

MASTER'S THESIS

Opbrengstgericht Werken in de Klas met Leerlingen met Auditieve en Verstandelijke Beperkingen

Heideman-de Boer, Metty

Award date:
2018

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 05. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



[Geef tekst op]

Opbrengstgericht Werken in de Klas met
Leerlingen met Auditieve en Verstandelijke Beperkingen

Data-Driven Teaching in the Classroom with Pupils with Auditory and Mental Disabilities

Metty Heideman-de Boer

Master Onderwijswetenschappen
Open Universiteit

Datum: 18 juni 2018
Begeleiding: Dr. S. M. E. Verjans

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
Summary.....	5
Inleiding.....	7
Methode.....	12
Resultaten.....	17
Conclusie en discussie.....	25
Referenties.....	29
Bijlage 1 Gespreksleidraad focusgroep interview.....	32
Bijlage 2 Vragenlijst.....	34
Bijlage 3 Observatieschema.....	36
Bijlage 4 Gespreksverslag focusgroep interview.....	37
Bijlage 5 Voorbeeld coderen en analyseren observaties.....	43
Bijlage 6 Observatieverslag.....	44

Samenvatting

Opbrengstgericht werken wordt door de Inspectie van het Onderwijs sterk gestimuleerd om de kwaliteit van het onderwijs te bevorderen en de leeropbrengsten van de leerlingen te verhogen. Ook in het speciaal onderwijs is opbrengstgericht werken ingevoerd (Ledoux , Blok, Boogaard & Krüger, 2009). Onderzoek naar de effecten van opbrengstgericht werken in het speciaal onderwijs is echter nog nauwelijks gedaan. Alleen Meijer (2012) en Ledoux et al. (2009) deden onderzoek naar opbrengstgericht werken in het speciaal onderwijs.

De doelstelling van dit onderzoek is om inzicht krijgen in de mate waarin opbrengstgericht gewerkt wordt in de groep in het speciaal onderwijs en hoe opbrengstgericht werken verder vorm gegeven kan worden in het speciaal onderwijs waar de onderwijsbehoeften van de leerlingen erg uiteen lopen. Deze doelstelling wordt onderzocht aan de hand van de vraagstelling ‘In welke mate zijn de aspecten doelen stellen, feedback geven, bijsturen/evalueren en differentiëren van opbrengstgericht werken aanwezig op groepsniveau in de praktijk van één school in het (voortgezet) speciaal onderwijs aan cluster 2 leerlingen met verschillende uitstroomperspectieven en welke aanbevelingen kunnen gedaan worden?’

Het onderzoek werd uitgevoerd onder alle leerkrachten van de afdeling met meervoudig communicatief beperkte (CMB) leerlingen op een cluster 2 school. Het onderzoeksdesign is een mixed design casestudy waarbij verkennend onderzoek naar opbrengstgericht werken in de klas uitgevoerd wordt door middel van een focusgroep interview, literatuuronderzoek, observaties in de klas en een vragenlijstonderzoek. Naar aanleiding van het focusgroep interview werd de vragenlijst ‘Opbrengstgericht werken voor docenten/managers’, welke ontwikkeld is door Meerkerk (2016) aangepast voor gebruik in het speciaal onderwijs. Tegelijkertijd met het vragenlijst onderzoek werden er observaties in verschillende klassen gedaan.

Uit de resultaten blijkt dat er grote verschillen zijn tussen de leerlingen waarbij leerlingen met uitstroomprofiel Dagbesteding onderling meer van elkaar verschillen dan leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde arbeid. Het onderwijs is hierdoor sterk individueel gericht; er wordt les gegeven op groepsniveau, maar binnen de les werken de leerlingen op hun eigen niveau aan de doelen van de leerlijn. Er wordt individueel gedifferentieerd en de leerlingen krijgen vooral individueel feedback. Ook het bijstellen van de les gebeurt op individuele basis. Alle aspecten van opbrengstgericht werken zijn aanwezig in het onderwijs, echter vooral op individueel niveau, meer dan op groepsniveau. Opbrengstgericht werken in het regulier onderwijs richt zich vooral op groepsniveau, terwijl uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat er binnen deze school vooral op individueel niveau opbrengstgericht gewerkt wordt.

De conclusie van dit onderzoek is dat alle aspecten van opbrengstgericht werken aanwezig zijn in het onderwijs, echter vooral op individueel niveau, meer dan op groepsniveau. Vanuit de literatuur pleit men voor geïndividualiseerd onderwijs aan meervoudig beperkte leerlingen (Jones, Jones & Ewing, 2006). Wellicht dat de werkwijze van handelingsgericht werken beter aansluit bij deze diverse leerlingenpopulatie.

Keywords: Opbrengstgericht werken, speciaal onderwijs, doelen stellen, feedback geven, bijsturen/evalueren, differentiëren.

Data-Driven Teaching in the Classroom with Pupils with Auditory and Mental Disabilities

Metty Heideman-de Boer

Summary

The Education Inspectorate strongly promotes data-driven teaching to improve the quality of education and to increase the learning outcomes of the pupils. Data-driven teaching has also been introduced in special education (Ledoux, Blok, Boogaard & Krüger, 2009). However, research on the effects of data-driven teaching in special education has hardly been done. Only Meijer (2012) and Ledoux et al. (2009) conducted research into data-driven teaching in special education.

The aim of this study is to gain insight into the extent to which data-driven teaching is carried out in the special education group and how data-based teaching can be further developed in special education where the educational needs of the pupils vary widely. This aim will be studied on the basis of the question 'To what extent are the aspects 'setting goals', 'giving feedback', 'adjusting / evaluating' and 'differentiating' of data-driven teaching present at group level in the practice of one school in (secondary) special education for cluster 2 pupils with different graduating profiles and what recommendations can be made? '

The study was conducted among all teachers of the department with multiple communication-limited (CMB) students at a cluster 2 school. The research design is a mixed design case study in which exploratory research data-driven teaching in the classroom is carried out through a focus group interview, literature review, observations in the classroom and a questionnaire study. After the focus group interview, the questionnaire 'Opbrengstgericht werken voor docenten/managers', which was developed by Meerkerk (2016), was adapted for use in special education. At the same time as the questionnaire survey, observations were performed in different classes.

The results show that there are large differences between the pupils, especially between pupils with graduate profile 'supervised adult care'. As a result, education is strongly individualized; classes are taught at group level, but within the lesson the students work at their own level on goals. There is individual differentiation and the students receive individual feedback. The adjustment of the lesson is also done on an individual basis. All aspects of data-driven teaching are present in the teaching, but especially at individual level, more than at group level. Data-driven teaching in mainstream education focuses mainly on group level, while the results of this study show that in this school, the focus is on data-driven teaching at an individual level.

The conclusion of this study is that all aspects of data-driven teaching are present in education, but especially at individual level, more than at group level. From the literature, individualized education is advocated for multiple limited pupils (Jones, Jones & Ewing, 2006). Perhaps the method of 'action-oriented approach' fits in better with this diverse pupil population.

Keywords: Data-driven teaching, special education, setting goals, giving feedback, adjusting/evaluating, differentiating.

Inleiding

Opbrengstgericht werken heeft een belangrijke plek in het onderwijsbeleid van de Inspectie van het Onderwijs met als doel het bevorderen van de kwaliteit van het onderwijs en het verhogen van de leeropbrengsten. Ook in het speciaal onderwijs is het opbrengstgericht werken ingevoerd (Ledoux, Blok, Boogaard, & Krüger, 2009). In het onderzoekskader 2017 voor het toezicht op (voortgezet) speciaal onderwijs van het Ministerie van het Onderwijs wordt dit als volgt verwoord: “verzamelt de school systematisch informatie over de voortgang in de ontwikkeling met behulp van toetsen, observaties, leerlingenwerk, gesprekken en (zelf)rapportages.” In de klas wordt cyclisch gewerkt waarbij de leerkracht informatie verzamelt en deze analyseert om het onderwijs aan te passen aan het niveau van de leerling (Inspectie van het Onderwijs, 2017).

Binnen het speciaal onderwijs is heel lang kind volgend gewerkt. De resultaten van leerlingen in het speciaal onderwijs bleven achter bij leerlingen met dezelfde beperking die het regulier onderwijs bezochten (Inspectie van het Onderwijs, 2009). Met het invoeren van opbrengstgericht werken tracht de Inspectie van het Onderwijs de onderwijsresultaten in het speciaal onderwijs te verbeteren. Onderzoek naar de effecten van opbrengstgericht werken in het speciaal onderwijs is nog nauwelijks gedaan. In de brochure ‘Opbrengstgericht werken in het speciaal onderwijs’ worden acht schoolportretten geschetst van scholen in het speciaal onderwijs die lees en reken verbetertrajecten in samenhang met opbrengstgericht werken uitgevoerd hebben. Er wordt beschreven hoe door middel van opbrengstgericht werken de leerresultaten van leerlingen in het speciaal onderwijs verbeteren (Meijer, 2012). Ledoux et al. (2009) deden onderzoek naar opvattingen van scholen over opbrengstgericht werken. In het speciaal onderwijs bleek men vooral individuele analyses te maken, groepsanalyses werden nauwelijks gemaakt. Slechts 25% van de SBO-scholen bleken vastgestelde leerstandaarden te hebben.

Vanuit de praktijk van het speciaal onderwijs loopt men met betrekking tot opbrengstgericht werken tegen verschillende zaken aan, vragen als ‘Doen we wel recht aan het individuele kind?’, ‘Hoe kunnen we opbrengstgericht werken in groepen met leerlingen die zulke verschillende onderwijsbehoeften hebben?’ en ‘Hoe kunnen we opbrengstgericht werken met leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding?’ worden veel gesteld. Dit onderzoek beoogt een bijdrage te leveren aan deze discussie door te onderzoeken hoe aan opbrengstgericht werken vorm gegeven wordt op groepsniveau binnen het speciaal onderwijs. De doelstelling van dit onderzoek is inzicht te krijgen in de mate van opbrengstgericht werken in de groep in het speciaal onderwijs en hoe het opbrengstgericht werken verder vorm gegeven kan worden in het speciaal onderwijs waar de onderwijsbehoeften van de leerlingen erg uiteen lopen.

Theoretische kader

Opbrengstgericht werken en het Ministerie van Onderwijs.

Over opbrengstgericht onderwijs is de afgelopen tien jaar veel geschreven, opbrengstgericht werken zou de manier zijn om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen. De aanzet tot opbrengstgericht werken werd in 2007 gegeven door het Ministerie van Onderwijs in het document ‘Scholen voor morgen’ (Ministerie van het Onderwijs, 2007). Sindsdien is opbrengstgericht werken belangrijk in het beleid van het Ministerie van het Onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011). De definitie voor opbrengstgericht werken die het Ministerie hanteert is “het systematisch, doelgericht werken aan het maximaliseren van prestaties” (Inspectie van het Onderwijs, 2011). Het Ministerie kiest hierbij voor een smalle benadering gericht op de resultaten van lezen en rekenen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011). Door middel van de resultaten van de eindtoetsen leggen scholen verantwoording af aan de inspectie (Visscher & Ehren, 2011).

Definitie opbrengstgericht werken

In de literatuur wordt opbrengstgericht werken niet eenduidig gedefinieerd, er worden verschillende definities voor opbrengstgericht werken gehanteerd en verschillende invullingen aan het concept opbrengstgericht werken gegeven. Hierboven is reeds de definitie van het Ministerie van het Onderwijs genoemd. Ledoux et al. (2009) spreken van meetgestuurd onderwijs en definiëren dit als onderwijs waarbij men op alle niveaus, dus zowel op bestuursniveau, schoolniveau en groepsniveau, door middel van evaluatieve cycli de toetsresultaten als uitgangspunt neemt voor het inrichten van het onderwijs. Volgens Visscher en Ehren (2011) is opbrengstgericht werken erop gericht de leerprestaties van leerlingen te optimaliseren waarbij de doelen duidelijk zijn en men gebruik maakt van toetsen die de leerresultaten en onderwijsbehoeften van de leerlingen nauwkeurig meten. Het onderwijs wordt aan de hand van analyses van de toetsen aangepast.

In de verschillende definities komen verschillende benaderingen van opbrengstgericht werken naar voren. Naast de smalle benadering van het Ministerie van het Onderwijs dat zich richt op het summatief toetsen van taal en rekenen, geven de bovengenoemde definities een meer brede benadering van opbrengstgericht werken weer. Bij deze benadering worden de resultaten van de toetsen formatief gebruikt voor verbetering van het onderwijs (Blok, Ledoux, & Roeleveld, 2015). Summatief toetsen is gericht op het bepalen van resultaten om het onderwijs voor de volgende groepen te verbeteren, terwijl formatief toetsen gericht is op het verbeteren van het onderwijs aan de getoetste groep (Ledoux et al., 2009). De brede definitie die Blok et al. (2015) hanteren sluit aan op een brede benadering van opbrengstgericht werken: “Opbrengstgericht werken betekent dat scholen of leraren regelmatig de vorderingen van hun leerlingen bepalen en de uitkomsten daarvan gebruiken bij de inrichting van volgende onderwijsactiviteiten.” In het kader van dit onderzoek dat zich richt op opbrengstgericht werken op groepsniveau wordt de bovenstaande definitie van Blok et al. (2015) gehanteerd.

Werkwijze opbrengstgericht werken

Een belangrijk aspect van opbrengstgericht werken is de cyclische, planmatige werkwijze. Door middel van de zogenaamde Plan-Do-Check-Act (PDCA) cyclus bepaalt men de doelen en standaarden (Plan), toetst of de doelen behaald worden (Do) en evalueert en interpreteert de resultaten (Check). Aan de hand van deze analyse worden zo nodig verbeterdoelen gesteld (Act). Ook wordt gezorgd voor borging (Ledoux et al., 2009). Hierbij kan de eerste cyclus gestart worden met toetsen en analyseren van de resultaten om de beginsituatie vast te stellen (Doolaard, 2013). Visscher en Ehren (2011) onderscheiden drie componenten in opbrengstgericht werken: Ten eerste het bepalen van de beginsituatie, ten tweede het bepalen van de gewenste situatie: het vaststellen van streefdoelen en ambities en ten derde het bepalen van de instructiebenadering (leerstofinhoud, didactiek en klassenmanagement) die moeten leiden naar gewenste situatie.

Ledoux et al. (2009) onderscheiden vijf stappen binnen de cyclus van opbrengstgericht werken welke in grote lijnen overeen komen met de PDCA cyclus. Ten eerste worden er doelen gesteld, in de stappen twee en drie worden de resultaten van leervorderingen verzameld en geregistreerd. Deze resultaten worden in stap 4 geanalyseerd en geïnterpreteerd en in stap 5 tenslotte worden beslissingen genomen op basis van voorgaande analyse en interpretatie. Deze beslissingen kunnen op individueel, groeps of schoolniveau betrekking hebben. Het doel van opbrengstgericht werken kan voor een leerkracht anders zijn dan voor een schoolleider en schoolbestuurder. De leerkracht verzamelt data uit toetsen, maar ook uit observaties en gesprekken met leerlingen, om de lessen in de klas af te stemmen op de leerlingen en zo hun onderwijsprestaties te verhogen. Het schoolbestuur kijkt vooral naar groeps-, afdelings- en schoolniveau om na te gaan of de gestelde ambities worden behaald (Verbeek & Odenthal, 2012).

Effectiviteit opbrengstgericht werken

Onderzoek naar opbrengstgericht werken in Nederland en internationaal onderzoek naar data-driven teaching levert geen eenduidig beeld van het effect van opbrengstgericht werken op de leerprestaties van de leerlingen. In Nederland zijn diverse onderzoeken gedaan naar de effectiviteit van opbrengstgericht werken. Er is enig bewijs gevonden dat opbrengstgericht werken leidt tot verhoging van de leerprestaties van de leerlingen. Een onderzoek met positieve effecten werd in 2010 uitgevoerd door de Inspectie van het Onderwijs. Er werd onderzoek gedaan naar opbrengstgericht werken bij rekenen-wiskunde in het basisonderwijs. In dit onderzoek werd een positieve relatie tussen opbrengstgericht werken en de leerresultaten van de leerlingen op rekentoetsen gevonden (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Ook Van Geel, Keuning, Visscher en Fox (2016) rapporteren positieve effecten op de leerprestaties van leerlingen door het invoeren van opbrengstgericht werken op basisscholen. Tijdens de overige onderzoeken naar opbrengstgericht werken werden geen significante verschillen in leerprestaties gevonden (Doolaard, 2013; Verbeek, Ledoux & Glaudé, 2012). In het onderzoek van Faber, Visscher & Schut (2015) concludeert men dat de kennis en motivatie om

opbrengstgericht te werken voldoende is, maar dat de leerkrachten moeite hebben de opbrengst gegevens om te zetten in groepsplannen met gedifferentieerde instructie. Doolaard (2013) rapporteert dat leerkrachten beter moeten leren analyseren en reflecteren op analyses. Ook Meerkerk (2016) concludeert dat scholing van leerkrachten op het gebied van analyseren en differentiëren nodig is om opbrengstgericht werken in de klas te verbeteren.

Hoewel ook internationaal opbrengstgericht werken beschouwd wordt als een krachtig middel om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen, zijn de resultaten van onderzoek naar de effecten van data-driven teaching wisselend (Dunn, Airola, Lo, & Garrison, 2013; Blok et al., 2015). Enkele onderzoeken rapporteren betere leerprestaties op het gebied van lezen en rekenen door implementatie van data-driven teaching (Slavin, Cheung, Holmes, Madden, & Chamberlain, 2013; Feldman & Tung, 2001). Er blijken echter veel factoren te zijn die de resultaten van DBDM beïnvloeden en er is nog veel onderzoek op dit gebied te doen (Geel et al., 2016). Turner en Coburn (2012) benoemen dat er meer empirisch onderzoek naar DBDM nodig is, het huidige onderzoek is volgens hen vooral kwalitatief van aard.

Aspecten opbrengstgericht werken op groepsniveau.

Op groepsniveau kunnen er een aantal aspecten ten aanzien van opbrengstgericht werken onderscheiden worden; dit zijn uitdagende doelen stellen, het geven van feedback, het aanpassen van het onderwijs in brede zin aan de hand van resultaten en differentiëren (Visscher & Ehren, 2011; Blok et al., 2015; Verbeek & Odenthal, 2012; Van Geel et al., 2016). Hoewel uit het voorgaande blijkt dat er weinig empirisch bewijs voor de effectiviteit van opbrengstgericht werken gevonden is, zijn er voor de genoemde afzonderlijke aspecten van opbrengstgericht werken duidelijk positieve effecten gevonden (Blok et al., 2015).

Het stellen van uitdagende doelen aan de leerlingen en het onderwijs zo inrichten dat deze doelen haalbaar zijn voor de leerlingen blijkt effectief. Het is hierbij belangrijk de doelen expliciet aan de leerlingen uit te leggen. De uitdaging van het doel voor de leerling hangt samen met wat de leerling al weet. Het doel moet net iets toevoegen aan wat de leerling al weet, maar niet te moeilijk zijn zodat de leerling afhaakt (Hattie, 2012). Er zijn verschillende manieren om na te gaan wat de leerlingen weten en of ze de gestelde doelen behaald hebben. Dit kan door het afnemen van (genormeerde) toetsen die formatief ingezet worden, maar ook door observatie en gesprekken met de leerling. Analyse van de resultaten leidt idealiter tot aanpassing van het onderwijs en differentiatie. Differentiatie, dat wil zeggen het aanpassen van het onderwijs aan de verschillen in onderwijsbehoeften van de leerlingen, is nodig om binnen een groep alle leerlingen uitdagende doelen aan te bieden (Hattie, 2012). Tot slot blijkt het geven van feedback een effectieve manier om de prestaties van leerlingen te verbeteren. Feedback geven kenmerkt zich door het terugkoppelen van informatie tussen personen. Feedback is het meest effectief als deze direct tijdens het lesgeven gegeven wordt in plaats van aan het einde van

de les. Daarnaast moet de feedback taakgericht zijn in plaats van persoonsgericht; de feedback moet gericht zijn op de vraag hoe de leerling de taak beter kan uitvoeren zodat de leerling zichzelf kan verbeteren (Hattie & Timperley, 2007).

Speciaal onderwijs cluster 2 voor auditief beperkte leerlingen.

Binnen het speciaal onderwijs zijn er afgelopen jaren belangrijke ontwikkelingen geweest gericht op het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs. Dit was nodig zo blijkt uit het rapport ‘Cluster 2, de kwaliteit van het onderwijs in cluster 2’ van de Inspectie van het onderwijs (2009). Uit dit rapport blijkt dat de kwaliteit van het onderwijs op cluster 2 op diverse gebieden tekort schiet en scholen nog onvoldoende opbrengstgericht werken maar dat er positieve ontwikkelingen op dit gebied plaats vinden. In 2013 stelde de Wet Kwaliteit (V)SO het opstellen van ontwikkelingsperspectieven voor alle leerlingen verplicht (Spaans & Van Gerven, 2013). Voor elke leerling wordt ieder jaar een individueel ontwikkelingsperspectief opgesteld met daarin informatie over de leerling, zijn onderwijsbehoeften, het uitstroomperspectief en de doelen waaraan gewerkt zal worden. Aan het begin van de schoolloopbaan van elke leerling wordt een prognose voor zijn uitstroomperspectief bepaald. Dit uitstroomperspectief geeft het niveau weer dat de leerling zal halen als hij het voorgezet onderwijs verlaat. Per uitstroomperspectief zijn leerlijnen aan de hand van de Kerndoelen ontwikkeld die leiden naar het te behalen uitstroomniveau (SLO, 2010; CED, 2012). Kerndoelen zijn streefdoelen van wat de leerlingen moeten kunnen en weten aan het einde van het speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs. Deze ontwikkelingen hebben een belangrijk kwaliteitsimpuls aan het speciaal onderwijs gegeven. Waar het onderwijs eerst zeer kind-volgend en leerkrachtafhankelijk was door het ontbreken van een doorlopende leerlijn, werd nu richting gegeven aan het onderwijs en planmatig gewerkt. Opbrengstgericht werken in het speciaal onderwijs kent een aantal specifieke problemen zoals het veelal ontbreken van genormeerde toetsen en klassen bestaande uit leerlingen met uiteenlopende onderwijsbehoeften en niveaus. Leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde arbeid kunnen beperkt leren lezen, schrijven en rekenen. De leerdoelen en het curriculum kan voor deze leerlingen afgeleid worden van reguliere leerlijnen en curricula, welke vertraagd worden aangeboden (Jones, Jones, & Ewing, 2006). Echter, met betrekking tot leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding, speelt de discussie of men met de huidige leerlijnen en opbrengstgerichte werkwijze voldoende recht doet aan de specifieke onderwijsbehoeften van deze leerlingen. En of het wellicht beter is om meer oog te hebben voor leerling-factoren en basisvaardigheden, zoals zich veilig voelen en het hebben van zingevende dagelijkse activiteiten, en te gaan werken met een ‘persoon gecentreerde benadering’ welke de ontwikkelingsmogelijkheden en kwaliteiten van de individuele leerling in de kaart brengt en vertaalt in een individueel onderwijsprogramma (Jones et al., 2006). Vooralsnog wordt gekozen voor vaststaande leerlijnen en opbrengstgericht werken, maar de vraag die in het kader van deze discussie gesteld kan worden is of er verschillen zijn in de mate van opbrengstgericht werken op groepsniveau

tussen de verschillende uitstroomperspectieven. Verwacht wordt dat de mate van opbrengstgericht werken in groepen met leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde arbeid hoger is dan in groepen met leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding.

Dit onderzoek wordt uitgevoerd binnen één cluster 2 school op de afdeling voor meervoudig communicatief beperkte leerlingen. De afdeling wordt bezocht door leerlingen die doof of slechthorend zijn en een verstandelijke beperking hebben. Veel leerlingen hebben daarnaast nog te maken met psychiatrische- of gedragsproblematiek en/of motorische beperkingen. De uitstroomperspectieven die aangeboden worden op het SO zijn Beschermde arbeid, Dagbesteding gericht op arbeid en Dagbesteding gericht op vrije tijd. De laatste twee uitstroomperspectieven worden ook op het VSO aangeboden. Er wordt gewerkt met de (V)SO-ZML en Plancius leerlijnen van de CED-groep (CED, 2012), welke aangepast zijn aan de communicatieve beperking van de doelgroep (Methodiekbeschrijving Signis, n.d.). De onderwijsbehoeften en het niveau van de leerlingen die bij elkaar in de klas zitten lopen vaak erg uiteen. Dit roept de vraag op hoe er op groepsniveau opbrengstgericht gewerkt kan worden en of het uitstroomperspectief van de leerlingen invloed heeft op opbrengstgericht werken op groepsniveau.

Vraagstelling:

In welke mate zijn de aspecten doelen stellen, feedback geven, bijsturen/evalueren en differentiëren van opbrengstgericht werken aanwezig op groepsniveau in de praktijk van één school in het (voortgezet) speciaal onderwijs aan cluster 2 leerlingen met verschillende uitstroomperspectieven en welke aanbevelingen kunnen gedaan worden?

Deelvragen:

1. Zijn er verschillen in de mate van opbrengstgericht werken tussen klassen met leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding en klassen met leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde arbeid?
2. Op welke manier kunnen de bovengenoemde aspecten van opbrengstgericht werken volgens de literatuur toegepast worden op groepsniveau, rekening houdend met het uitstroomperspectief?
3. Welke aanbevelingen kunnen gedaan worden op basis van vergelijking van de onderzoeksresultaten met de literatuur?

Methode

Ontwerp

Dit onderzoek is een verkennend onderzoek naar opbrengstgericht werken in het speciaal onderwijs cluster 2. Deelvraag 1. Is onderzocht door middel van een focusgroep interview, een vragenlijstonderzoek en observaties in de klas. Door deze triangulatie is de betrouwbaarheid van het onderzoek verhoogd. Deelvraag 2. is onderzocht door middel van een literatuuronderzoek naar de aspecten doelen stellen, feedback geven, bijsturen/evalueren en differentiëren van opbrengstgericht

werken op groepsniveau. Het literatuur onderzoek is toegespitst op het speciaal onderwijs voor auditief beperkte leerlingen en cognitief beperkte leerlingen. Tot slot is deelvraag 3. beantwoord door vergelijking van de onderzoeksresultaten van deelvraag 1. en 2. en member checking. Het design van deze studie is een mixed design casestudy omdat er zowel kwalitatief als kwantitatief onderzoek gedaan is waarbij de situatie op één school onderzocht is. Door de combinatie van kwalitatief en kwantitatief onderzoek is een beter beeld van opbrengstgericht werken op de onderzochte school te krijgen. Kwalitatief onderzoek in de vorm van een focusgroep interview en observaties zorgen voor een dieper begrip en een meer complexe kijk, terwijl door het gebruik van kwantitatief vragenlijstonderzoek en statistische analyses trends in cijfers kunnen worden weergegeven (Creswell, 2014). Dit is voor dit onderzoek het meest geschikte design omdat het om een explorerend onderzoek gaat. Er is sprake van een exploratory sequential design; er is eerst kwalitatief onderzoek gedaan in de vorm van een focusgroep interview. Op basis van de resultaten hiervan is de vragenlijst aangepast en met deze vragenlijst is kwantitatief onderzoek gedaan. Tegelijkertijd is er kwalitatief onderzoek in de vorm van observaties in de klas uitgevoerd. De resultaten van het kwalitatieve en kwantitatieve onderzoek en het literatuur onderzoek zijn met elkaar vergeleken en aan elkaar gerelateerd. De vragenlijst is één keer afgenomen en is dus te typeren als een cross-sectioneel survey.

Participanten

Het onderzoek vindt plaats binnen Kentalis Signis Amsterdam. Dit is een cluster 2 school voor auditief en/of communicatief beperkte leerlingen. De school bestaat uit drie afdelingen en heeft in totaal ongeveer 200 leerlingen. De school maakt deel uit van Kentalis, een grote organisatie in diagnostiek, zorg en onderwijs voor auditief en/of communicatief beperkte cliënten en leerlingen met vestingen in heel Nederland. Twintig cluster 2 scholen maken deel uit van de organisatie. Binnen Kentalis Signis is de afdeling voor Meervoudig Communicatief Beperkte leerlingen (CMB afdeling) betrokken bij het onderzoek. Deze afdeling wordt bezocht door 51 leerlingen, verdeeld over negen groepen, die doof of slechthorend zijn en een verstandelijke beperking hebben. Veel leerlingen hebben daarnaast nog te maken met psychiatrische- of gedragsproblematiek en/of motorische beperkingen. De uitstroomperspectieven die aangeboden worden zijn Beschermde arbeid (alleen SO), Dagactiviteitencentrum gericht op arbeid en Dagactiviteitencentrum gericht op vrije tijd (SO en VSO). In drie groepen zitten uitsluitend leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde arbeid, drie groepen bestaan uit leerlingen met uitstroomperspectief Dagactiviteitencentrum en de in overige drie groepen zitten leerlingen met uitstroomperspectief Dagactiviteitencentrum en leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde arbeid. Er wordt gewerkt met de SO-ZML en Plancius leerlijnen van de CED-groep (CED, 2012), welke aangepast zijn aan de communicatieve beperking van de doelgroep.

De leerlingen zijn niet bij het onderzoek betrokken. De leerkrachten zijn de participanten. Het vragenlijstonderzoek is uitgevoerd onder de hele populatie leerkrachten die werken op de CMB afdeling van Kentalis Signis, dit zijn totaal 20 leerkrachten, inclusief vakleerkrachten. Voor de focusgroep interviews zijn de interne begeleider en zes van de leerkrachten uitgenodigd.

Materialen

Om deelvraag 1. 'Zijn er verschillen in de mate van opbrengstgericht werken tussen klassen met leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding en klassen met leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde arbeid?' te onderzoeken is een focusgroep interview gehouden, een vragenlijst afgenomen en observaties uitgevoerd. Voor het focusgroep interview is een gespreksleidraad gemaakt (bijlage 1). Het doel van het focusgroep interview is om een complexe kijk en dieper begrip van het verband tussen uitstroomperspectief en opbrengstgericht werken te krijgen.

Voor het vragenlijstonderzoek is, na het focusgroep interview, de vragenlijst 'Opbrengstgericht werken voor docenten/managers', welke ontwikkeld is door Meerkerk (2016), aangepast. Deze vragenlijst is ontwikkeld voor gebruik in het voortgezet onderwijs. De resultaten van het focusgroep interview vormden de leidraad voor de aanpassingen. De aanpassingen zijn gedaan zodat de vragenlijst ook in het speciaal (voortgezet) onderwijs bruikbaar is. De items 2, 10 en 14 zijn niet van toepassing zijn op (V)SO en zijn daarom vervangen door meer passende items. In item 11 werd 'de klas' vervangen door 'de leerlingen' omdat de leerlingen die samen in een klas zitten op verschillende niveaus werken en daardoor nooit allemaal dezelfde toets maken. De term 'uitleg' werd vervangen door 'uitleg en begeleiding' omdat tijdens het focusgroep interview genoemd werd dat, vooral bij uitstroomperspectief Dagbesteding, leerlingen veel individuele begeleiding nodig hebben om tot leren te komen. Deze individuele begeleiding is ook opgenomen in item 18, waar de term 'leerstijlen' is verwijderd en vervangen door 'en begeleid ik de leerlingen op verschillende manieren, zodat ik rekening kan houden met individuele verschillen tussen de leerlingen'. De formulering van een aantal items werd aangepast, zo is de term 'so' vervangen door 'observaties'. In de aangepaste versie van de vragenlijst (bijlage 2) vullen de deelnemers in aan welke uitstroomperspectieven zij lesgeven en voor welk uitstroomperspectief zij de vragenlijst invullen. Het meetniveau van deze onafhankelijke variabele is op nominaal niveau. Het doel van de vragenlijst is om middels statistische analyses trends en mogelijke verschillen in cijfers te weergeven.

De afhankelijke variabelen, de aspecten van opbrengstgericht werken doelen stellen, feedback geven, bijsturen/evalueren en differentiëren worden gemeten met een 6-punts Likertschaal door voor elk aspect vijf beweringen te geven, in totaal dus 20 items. Voor elk item zijn de antwoordmogelijkheden 'altijd', 'bijna altijd', 'soms', 'zelden', 'bijna nooit', 'nooit'. Een voorbeeld voor een item over doelen stellen is 'Ik vertel elke les wat ik die les aan mijn leerlingen wil leren'. Het scoren van de antwoorden gebeurt door 1 punt toe te kennen aan het antwoord 'nooit' oplopend naar 6

punten voor het antwoord 'altijd'. Het meetniveau van deze afhankelijke variabelen is te beschouwen als op ratio niveau. Hoe hoger de gemiddelde score, hoe hoger de mate van opbrengstgericht werken van het betreffende aspect.

Om na te gaan of de items samengevoegd kunnen worden tot één schaal is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd waarbij de Chronbach's α berekend is. Een Chronbach's α van $> .70$ is voldoende hoog om de items samen te voegen tot één schaal. De volgende Chronbach's α 's werden gevonden: doelen stellen $\alpha = .70$, $n = 5$, feedback geven $\alpha = .71$, $n = 5$, bijstellen $\alpha = .75$, $n = 5$, differentiëren $\alpha = .55$, $n = 5$. De Chronbach's α van het aspect differentiëren is te laag om de items samen te voegen tot één schaal, het verwijderen van een item leidt niet tot een voldoende hoge Chronbach's α ($> .70$). De Chronbach's α 's van de aspecten doelen stellen, feedback geven en bijstellen/differentiëren zijn voldoende om de betreffende items samen te voegen tot schalen doelen stellen, feedback geven en bijstellen/differentiëren. De scores worden voor alle aspecten op item niveau geanalyseerd omdat de Chronbach's α voor de schaal differentiëren onvoldoende hoog is op de items samen te voegen. De betrouwbaarheid van de schalen doelen stellen, feedback geven en bijsturen van de vragenlijst van Meerkerk (2016) is lager dan de betrouwbaarheid die in dit huidige onderzoek gevonden werden (Meerkerk (2016): doelen stellen: $\alpha = .41$, $n = 5$, feedback geven $\alpha = .40$, $n = 5$, bijsturen $\alpha = .52$, $n = 5$). De betrouwbaarheid van de schaal differentiëren was vergelijkbaar ($\alpha = .57$, $n = 5$). De vragenlijst van Meerkerk (2016) werd door 41 leerkrachten en managers ingevuld. De vragenlijst in dit onderzoek werd door 17 leerkrachten ingevuld.

De observaties vonden plaats aan de hand van een observatieschema (bijlage 3). Het schema is gebaseerd op de les fasen van het directe instructiemodel, welke gebruikt wordt op de school. De observaties waren half gestructureerd en niet participierend van aard.

Procedure

Aan alle deelnemers van de onderzoeken is voorafgaande van elk onderzoek gevraagd een toestemmingsverklaring in te vullen. Voor het focusgroep interview is een selectie van leerkrachten en een interne begeleider gevraagd zodanig dat een representatief en breed beeld met betrekking tot verschillende groepen, uitstroomperspectieven en leeftijd wordt verkregen. De leerkrachten werden persoonlijk uitgenodigd voor de focusgroepen waarna een uitnodiging per mail volgde met informatie over het doel van het interview, de methode, tijd en plaats van het interview. Aan de hand van de gesprekshandleidingen zijn de focusgroep interviews afgenomen. De interviews werden opgenomen middels video.

De procedure voor het vragenlijstonderzoek is als volgt; nadat het focusgroep interview heeft plaatsgevonden kregen alle leerkrachten van de afdeling per mail een uitnodiging om mee te doen aan het vragenlijstonderzoek. De schriftelijke vragenlijsten en informatiebrieven werden in de postvakken van de leerkrachten verspreid en verzameld in het postvak van de onderzoeker. Er is gekozen voor

schriftelijke vragenlijsten in plaats van digitale omdat de onderzoeksgroep klein is en handmatig invoeren van de data in SPSS minder tijd kost dan het maken van een digitale vragenlijst en de data daarvan overzetten naar SPSS. Anderhalve week na de eerste mail werd een persoonlijke herinneringsmail gestuurd aan de leerkrachten die nog geen vragenlijst ingevuld hadden.

In de periode waarin de vragenlijst afgenomen werd, zijn er door de onderzoeker observaties in drie klassen uitgevoerd, één observatie in een groep met leerlingen die uitstroomperspectief Beschermde arbeid hebben, één observatie in een groep met uitstroomperspectief Dagbesteding en één observatie in een gemengde groep met leerlingen die of uitstroomperspectief Beschermde arbeid of Dagbesteding volgen. Aan de leerkrachten werd persoonlijk toestemming voor observatie gevraagd. Na toestemming ontvingen de leerkrachten schriftelijke uitleg over het doel van de observatie, de methode, tijd en plaats van de observatie. Tijdens de observaties werd het leerkrachtengedrag met betrekking tot de aspecten doelen stellen, feedback geven, bijsturen/evalueren en differentiëren geobserveerd. Er werden aantekeningen gemaakt in het observatieschema.

Aan het einde van het onderzoek werden bij wijze van member checking de resultaten van het focusgroep interview, het vragenlijstonderzoek, de observaties en het literatuuronderzoek en de aanbevelingen voorgelegd aan en individueel besproken met twee leerkrachten en een interne begeleider van de school. Het onderzoek is ethisch getoetst middels de fast track procedure bij het Research Ethics Committee (cETO) van de Open Universiteit.

Data-analyse

Van de opnames van de focusgroep interviews zijn volledige transcripts gemaakt. De tekst is gecodeerd door de, met betrekking tot de vraagstelling, relevante tekstfragmenten te selecteren en te labelen. Analyse vond plaats door middels inductie de labels te groeperen in thema's. Verwachte thema's zijn opbrengstgericht werken in relatie tot uitstroomperspectief, doelen stellen, feedback geven, bijsturen/evalueren en differentiëren. Vervolgens is een analyse gedaan om de relaties tussen de thema's in de kaart te brengen. Een samenvatting van de analyse in de vorm van een gespreksverslag is als bijlage toegevoegd (bijlage 4). Het gespreksverslag is voorgelegd aan de deelnemers van de focusgroep interviews bij wijze van member-checking.

De ingevulde observatieschema's werden gecodeerd in labels en geanalyseerd op dezelfde manier als de focusgroep interviews. In bijlage 5 is een afbeelding van een stuk gecodeerde tekst van een observatie en een afbeelding van een deel van de analyse van de drie observaties opgenomen. Er werd een samenvatting van de analyse van de observaties gemaakt in de vorm van een observatieverslag (bijlage 6).

De gegevens uit het vragenlijstonderzoek werden geanalyseerd met behulp van het computerprogramma SPSS. Middels een schaalanalyse, het berekenen van Chronbach's α , werd geanalyseerd of de items per aspect samengevoegd kunnen worden. Voor alle items werden de

frequenties van de scores, het gemiddelde, de mediaan en de mode berekend per uitstroomperspectief. Het berekende gemiddelde geeft de mate van opbrengstgericht werken weer. Om te berekenen of er significante verschillen ($p < .05$) tussen de uitstroomperspectieven zijn, zijn de gegevens per item geanalyseerd middels een t-toets. Omdat de dataset klein zal zijn, was de verwachting dat er misschien geen significante verschillen gevonden zouden worden. Er werd er ook een vergelijking gemaakt tussen de scores van leerkrachten die werkzaam zijn op VSO en de scores uit het onderzoek van Meerkerk (2016) van leerkrachten en managers die werkzaam zijn op Havo. De analyses van de focusgroep interviews, het vragenlijstonderzoek en de observaties werden met elkaar vergeleken en aan elkaar gerelateerd. Deze resultaten werden vergeleken met de literatuur en vanuit deze analyse werd deelvraag 3 ‘Welke aanbevelingen kunnen gedaan worden op basis van vergelijking van de onderzoeksresultaten met de literatuur?’ beantwoord. De resultaten werden voorgelegd aan drie collega's bij wijze van member checking.

Resultaten

Respondenten

Aan het focusgroep interview namen zeven leerkrachten deel waarvan zes leerkrachten op de SO afdeling werken en één leerkracht op de VSO afdeling werkt. Eén leerkracht geeft alleen les aan leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding, vier leerkrachten geven les aan leerlingen met zowel uitstroomperspectief Dagbesteding als leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde arbeid en twee leerkrachten geven les aan leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde arbeid. Van de geobserveerde leerkrachten gaf één les op de VSO afdeling en twee gaven les op de SO afdeling. Eén leerkracht geeft les aan leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding, één leerkrachten geeft les aan leerlingen met zowel uitstroomperspectief Dagbesteding als leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde arbeid en één leerkracht geeft les aan leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde arbeid. Geen van de geobserveerde leerkrachten nam deel aan het focusgroep interview.

De vragenlijst werd ingevuld door 17 van de 20 leerkrachten, de respons is dus 85%. Elf leerkrachten werken op de SO afdeling, drie op de VSO afdeling en drie leerkrachten werken zowel op de SO als de VSO afdeling. In tabel 1 is weergegeven aan welke leerlingen met welk uitstroomperspectief de leerkrachten lesgeven. Samengevat geven 13 leerkrachten les aan leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding en ook 13 leerkrachten geven les aan leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde arbeid. Negen leerkrachten geven les aan leerlingen met zowel uitstroomperspectief Dagbesteding als leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde arbeid. De leerkrachten konden aangeven voor welk uitstroomperspectief zij de vragenlijst invulden. Negen leerkrachten vulden in voor uitstroomperspectief Beschermde arbeid en acht leerkrachten voor uitstroomperspectief Dagbesteding.

Tabel 1

Aantal leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met het betreffende uitstroomperspectief

Les aan leerlingen met uitstroomperspectief:	<i>N</i>
Beschermde arbeid	4
Dagbesteding arbeid	1
Dagbesteding vrije tijd	3
Dagbesteding arbeid en Beschermde arbeid	2
Alle uitstroomperspectieven	7
Totaal	17

Focusgroep interview

Om een gedetailleerd beeld krijgen van ideeën, meningen en denkwijze van leerkrachten over opbrengstgericht werken binnen het CMB onderwijs en de vraag of de mate van opbrengstgericht werken verschilt per uitstroomperspectief van de leerlingen werd een focusgroep interview gehouden. Aan de hand van een gespreksleidraad (bijlage 1) werd over opbrengstgericht werken en de aspecten doelen stellen, feedback geven, bijsturen/evalueren en differentiëren van opbrengstgericht werken op groepsniveau gediscussieerd door zeven leerkrachten. De leerkrachten noemen inderdaad verschillen tussen de uitstroomperspectieven. Leerlingen met uitstroomprofiel Dagbesteding, en dan vooral uitstroomprofiel Dagbesteding gericht op vrije tijd, het laagste niveau, verschillen onderling meer van elkaar op het gebied van communicatiemogelijkheden, cognitie, sociaal-emotionele ontwikkeling, vaardigheden in leren leren en intrinsieke motivatie dan leerlingen met uitstroomprofiel Beschermde arbeid. Dit maakt dat het onderwijs aan leerlingen met uitstroomprofiel Dagbesteding weliswaar in groepen plaats vindt, maar dat de leerkrachten veel differentiëren en de leerlingen veel individuele begeleiding krijgen. Er wordt gewerkt met een gezamenlijk thema of onderwerp waarbij de doelen per leerling verschillend zijn, afhankelijk van uitstroomprofiel en het niveau van de leerlijn waarop zij werken. Voordat er aan de doelen gewerkt kan worden, moet er eerst aan de voorwaarden voor het leren gewerkt worden en vaak gaan er tien stappen vooraf aan het behalen van een doel. Er wordt met alle leerlingen opbrengstgericht gewerkt en alle aspecten van opbrengstgericht werken zijn aanwezig.

Er wordt, in tegenstelling tot in het regulier onderwijs, niet groepsgericht maar vooral individueel opbrengstgericht gewerkt. De activiteiten en lessen worden zoveel mogelijk in de groep uitgevoerd, maar doelen stellen, feedback geven, bijstellen en evalueren en differentiëren gebeurt op individueel niveau niet op groepsniveau. Alleen bij oudere leerlingen wordt genoemd dat feedback op groepsniveau gegeven wordt. De leerkrachten zijn ambitieus en werken op een zo hoog mogelijk niveau met de leerlingen. De vraag wordt wel gesteld of er soepeler met de doelen en leerlijnen omgegaan moet worden, meer gericht op de individuele leerling en wat belangrijk is voor deze leerling om te leren, waarbij de leerlijnen een leidraad vormen.

Observaties

Om een beeld te krijgen van opbrengstgericht werken in de klas zijn drie observaties in verschillende klassen uitgevoerd. Tijdens de observaties werd het leerkrachtengedrag met betrekking tot de aspecten doelen stellen, feedback geven, bijsturen/evalueren en differentiëren geobserveerd. De lessen starten alle drie met een groepsinstructie waarbij individueel gedifferentieerd werd. Na de groepsinstructie werkten de leerlingen zelfstandig terwijl de leerkracht individuele instructie gaf. Er werden verschillen in de aspecten van opbrengstgericht werken met betrekking tot de uitstroomprofielen geobserveerd. Differentiatie werd meer gezien in de klas met zowel leerlingen met uitstroomprofiel Dagbesteding als leerlingen met uitstroomprofiel Beschermd arbeid en in de klas met leerlingen met uitstroomprofiel Dagbesteding dan in de klas met leerlingen met uitstroomprofiel Beschermd arbeid. Differentiatie is vooral gericht op de individuele leerling. Ook feedback is vooral individueel gericht. Alleen in de klas met leerlingen met uitstroomprofiel Beschermd arbeid werd feedback achteraf gezien. Het aspect doelen stellen werd nauwelijks gezien in de geobserveerde lessen. Wel werd er aan de leerlingen verteld wat zij zouden gaan doen tijdens de les. Het aspect bijstellen/evalueren werd één keer geobserveerd toen de leerkracht zijn instructie aanpaste omdat de leerlingen de instructie niet begrepen.

*Vragenlijstonderzoek**Beschrijvende statistiek*

In tabel 2 zijn de resultaten voor de items met betrekking tot doelen stellen beschreven door het weergeven van frequenties van de scores, het gemiddelde en de standaarddeviatie per item. De items

Tabel 2

Frequentietabel met gemiddelde en standaarddeviatie van de items met betrekking tot doelen stellen (frequenties in n)

item	<i>n</i>	Nooit	Bijna nooit	Zelden	Soms	Bijna altijd	Altijd	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Aan het begin van het schooljaar vertel ik mijn klas wat het doel is van mijn lessen in het schooljaar.	17	7	0	3	5	1	1	2.76	1.68
2. Ik maak voor elke maand een planning met daarin de te behalen doelen per vak.	17	2	2	2	2	7	2	3.94	1.64
3. Aan het begin van elke les weet ik wat de beginsituatie van elke leerling is.	17	0	0	0	1	13	3	5.12	.49
4. Ik vertel elke les wat ik die les aan mijn leerlingen wil leren.	17	1	0	3	6	5	2	4.18	1.24
5. Ik stel voor elke leerling uitdagende doelen.	17	1	0	0	2	13	1	4.71	1.05

met betrekking tot ‘doelen stellen’ hebben een grote spreiding met uitzondering van item 3. Het gemiddelde van item 1 ‘Aan het begin van het schooljaar vertel ik mijn klas wat het doel is van mijn

lessen in het schooljaar' is het laagste gemiddelde alle items van de vragenlijst met een score tussen 'bijna nooit' en 'zelden'.

Tabel 3

Frequentietabel met gemiddelde en standaarddeviatie van de items feedback geven (frequenties in n)

item	<i>n</i>	Nooit	Bijna nooit	Zelden	Soms	Bijna altijd	Altijd	<i>M</i>	<i>SD</i>
6. Bij de start van de les kom ik terug op wat ik de vorige les behandeld heb.	16	1	0	0	7	7	1	4.38	1.09
7. De uitleg en begeleiding die ik geef sluit aan bij de voorkennis van de leerlingen.	17	0	0	0	1	13	3	5.12	.49
8. Leerlingen die extra uitleg of begeleiding nodig hebben, geef ik tijdens de les extra uitleg of begeleiding.	17	0	0	0	3	7	7	5.24	.75
9. Tijdens de les geef ik leerlingen direct feedback op de opdrachten die zij maken.	17	0	0	0	1	10	6	5.29	.59
10. Aan het einde van de les geef ik leerlingen feedback over de lesdoelen die ik aan het begin van de les geformuleerd heb.	16	2	1	0	9	3	1	3.81	1.38

In tabel 3 zijn de resultaten voor de items met betrekking tot feedback geven beschreven door het weergeven van frequenties van de scores, het gemiddelde en de standaarddeviatie per item. De items 7,8 en 9 scoren gemiddeld hoog tussen 'bijna altijd' en 'altijd' met een lage spreiding terwijl het item 10 'Aan het einde van de les geef ik leerlingen feedback over de lesdoelen die ik aan het begin van de les geformuleerd heb' gemiddeld lager scoort tussen 'zelden' en 'soms' met een hogere spreiding.

Tabel 4

Frequentietabel met gemiddelde en standaarddeviatie van de items bijstellen/evalueren (frequenties in n)

item	<i>n</i>	Nooit	Bijna nooit	Zelden	Soms	Bijna altijd	Altijd	<i>M</i>	<i>SD</i>
11. Ik bespreek met de leerlingen de gemaakte toetsen/observaties.	17	3	0	3	5	5	1	3.71	1.53
12. Als een bepaald onderdeel op een toets slecht is gemaakt, besteed ik hier tijdens de volgende les extra aandacht aan.	17	2	0	0	2	7	6	4.76	1.56
13. Als een leerling iets niet begrijpt, probeer ik te achterhalen hoe dat komt.	17	0	0	0	0	7	10	5.59	.51
14. Ik gebruik de resultaten van de toetsen/observaties om de doelen voor de komende maand bij te stellen.	17	2	0	1	5	5	4	4.35	1.54
15. Ik weet wat de leerlingen moeilijk vinden en waar zij goed in zijn.	17	0	0	0	0	13	4	5.24	.44

In tabel 4 zijn de resultaten voor de items met betrekking tot bijstellen/evalueren beschreven door het weergeven van frequenties van de scores, het gemiddelde en de standaarddeviatie per item. Het item 11 'Ik bespreek met de leerlingen de gemaakte toetsen/observaties' scoort gemiddeld laag tussen 'zelden' en 'soms' met een hoge spreiding. Item 13 'Als een leerling iets niet begrijpt, probeer ik te achterhalen hoe dat komt' scoort gemiddeld hoog tussen 'bijna altijd' en 'altijd' met een lage spreiding.

Tabel 5

Frequentietabel met gemiddelde en standaarddeviatie van de items differentiëren (frequenties in n)

item	<i>n</i>	Nooit	Bijna nooit	Zelden	Soms	Bijna altijd	Altijd	<i>M</i>	<i>SD</i>
16. Tijdens de les houd ik rekening met wat leerlingen wel en niet kunnen.	17	0	0	0	0	7	10	5.59	.51
17. Leerlingen die bepaalde onderdelen niet goed begrijpen, krijgen tijdens de les extra uitleg en begeleiding.	17	0	0	0	2	8	7	5.29	.69
18. Tijdens de les leg ik op verschillende manieren uit en begeleid ik de leerlingen op verschillende manieren, zodat ik rekening kan houden met individuele verschillen tussen de leerlingen.	17	0	0	0	0	11	6	5.35	.49
19. Leerlingen die de stof begrijpen of snel klaar zijn met hun werk, daag ik uit met extra stof.	17	0	0	0	4	10	3	4.94	.66
20. Tijdens mijn lessen gebruik ik verschillende werkvormen (bv. groepswerkvormen, individueel werken, praktische opdracht).	17	0	0	1	1	10	5	5.12	.78

In tabel 5 zijn de resultaten voor de items met betrekking tot differentiëren beschreven door het weergeven van frequenties van de scores, het gemiddelde en de standaarddeviatie per item. Alle items met betrekking tot differentiëren scoren gemiddeld hoog tussen 'bijna altijd' en 'altijd' met een lage spreiding waarbij item 19 iets lager scoort met 'bijna altijd'.

Vergelijking scores dagbesteding en beschermde arbeid

In tabel 6 zijn de scores per item op het aspect doelen stellen vergeleken tussen leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding en leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde arbeid. Leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde arbeid scoren op alle vijf items hoger dan leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding. Echter alleen voor item 3 'Aan het begin van elke les weet ik wat de beginsituatie van elke leerling is' scoren leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde arbeid significant hoger dan leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding ($t = -2.20$, $p = .045$, tweezijdig getoetst). Voor de overige items werden geen significante verschillen gevonden tussen leerkrachten die lesgeven

Tabel 6

Vergelijking van scores per item tussen leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding (n = 8) en leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde arbeid (n = 9) op het aspect doelen stellen

item	uitstroomperspectief	M	Mdn	Mo	SD	t	p
1. Aan het begin van het schooljaar vertel ik mijn klas wat het doel is van mijn lessen in het schooljaar	Dagbesteding	2.75	2.00	1	2.05		
	Beschermde arbeid	2.78	3.00	4	1.39		
2. Ik maak voor elke maand een planning met daarin de te behalen doelen per vak.	Dagbesteding	3.25	3.50	5	1.75		
	Beschermde arbeid	4.56	5.00	5	1.33		
3. Aan het begin van elke les weet ik wat de beginsituatie van elke leerling is.	Dagbesteding	4.88	5.00	5	.35	-2.20	.045
	Beschermde arbeid	5.33	5.00	5	.50		
4. Ik vertel elke les wat ik die les aan mijn leerlingen wil leren.	Dagbesteding	3.75	4.00	4	1.49		
	Beschermde arbeid	4.56	5.00	5	.88		
5. Ik stel voor elke leerling uitdagende doelen.	Dagbesteding	4.38	5.00	5	1.41		
	Beschermde arbeid	5.00	5.00	5	.50		
Schaal 'Doelen stellen'	Dagbesteding	3.80	3.90	4.40	1.03	-1.55	.149
	Beschermde arbeid	4.44	4.60	5.00	.61		

aan leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding dan wel uitstroomperspectief Beschermde arbeid. De gemiddelde score op item 1 'Aan het begin van het schooljaar vertel ik mijn klas wat het doel is van mijn lessen in het schooljaar' is de laagste gemiddelde score van alle items voor zowel leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding als voor leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde arbeid.

Tabel 7

Vergelijking van scores per item tussen leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding (n = 8) en leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde arbeid (n = 9) op het aspect feedback geven

Item	uitstroomperspectief	M	Mdn	Mo	SD	t	p
6. Bij de start van de les kom ik terug op wat ik de vorige les behandeld heb.	dagbesteding	3.71	4.00	4	1.25	-2.49	.026
	beschermde arbeid	4.89	5.00	5	.60		
7. De uitleg en begeleiding die ik geef sluit aan bij de voorkennis van de leerlingen.	dagbesteding	5.00	5.00	5	.54		
	beschermde arbeid	5.22	5.00	5	.44		
8. Leerlingen die extra uitleg of begeleiding nodig hebben, geef ik tijdens de les extra uitleg of begeleiding.	dagbesteding	5.50	6.00	6	.76		
	beschermde arbeid	5.00	5.00	5	.71		
9. Tijdens de les geef ik leerlingen direct feedback op de opdrachten die zij maken.	dagbesteding	5.13	5.00	5	.64		
	beschermde arbeid	5.44	5.00	5	.53		
10. Aan het einde van de les geef ik leerlingen feedback over de lesdoelen die ik aan het begin van de les geformuleerd heb.	dagbesteding	3.43	4.00	4	1.81		
	Beschermde arbeid	4.11	4.00	4	.93		
Schaal 'Feedback'	dagbesteding	4.57	4.80	4.80	.85	-1.16	.134
	beschermde arbeid	4.93	4.80	4.80	.36		

In tabel 7 zijn de scores per item op het aspect feedback geven vergeleken tussen leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding en leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde arbeid. Leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met

uitstroomperspectief Beschermdde arbeid scoren op vier van de vijf items hoger dan leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding. Alleen voor item ‘Bij de start van de les kom ik terug op wat ik de vorige les behandeld heb’ scoren leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Beschermdde arbeid significant hoger dan leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding ($t = -2.49$, $p = .026$, tweezijdig getoetst).

Tabel 8

Vergelijking van scores per item tussen leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding ($n = 8$) en leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Beschermdde arbeid ($n = 9$) op het aspect bijstellen/evalueren

item	uitstroomperspectief	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>Mo</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
11. Ik bespreek met de leerlingen de gemaakte toetsen/observaties.	dagbesteding	3.38	4.00	4	1.60		
	beschermdde arbeid	4.00	4.00	5	1.50		
12. Als een bepaald onderdeel op een toets slecht is gemaakt, besteed ik hier tijdens de volgende les extra aandacht aan.	dagbesteding	4.75	5.00	5 en 6	1.67		
	beschermdde arbeid	4.78	5.00	5	1.56		
13 Als een leerling iets niet begrijpt, probeer ik te achterhalen hoe dat komt.	dagbesteding	5.88	6.00	6	.35	2.60	.021
	beschermdde arbeid	5.33	5.00	5	.50		
14. Ik gebruik de resultaten van de toetsen/observaties om de doelen voor de komende maand bij te stellen.	dagbesteding	4.63	5.00	6	1.69		
	beschermdde arbeid	4.11	4.00	4 en 5	1.45		
15. Ik weet wat de leerlingen moeilijk vinden en waar zij goed in zijn.	dagbesteding	5.38	5.00	5	.52		
	beschermdde arbeid	5.11	5.00	5	.33		
Schaal ‘Bijstellen/evalueren’	dagbesteding	4.80	5.10	5.40	.95	.31	.763
	beschermdde arbeid	4.67	4.60	4.60	.84		

In tabel 8 zijn de scores per item op het aspect bijstellen/evalueren vergeleken tussen leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding en leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Beschermdde arbeid. Leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding scoren op drie van de vijf items hoger dan leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Beschermdde arbeid. ‘Dit verschil is voor item ‘Als een leerling iets niet begrijpt, probeer ik te achterhalen hoe dat komt’ significant ($t = 2.60$, $p = .021$, tweezijdig getoetst).

In tabel 9 zijn de scores per item op het aspect differentiëren vergeleken tussen leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding en leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Beschermdde arbeid. Leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding scoren op drie van de vijf items hoger dan leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Beschermdde arbeid. Er werden geen significante verschillen gevonden.

Tabel 9

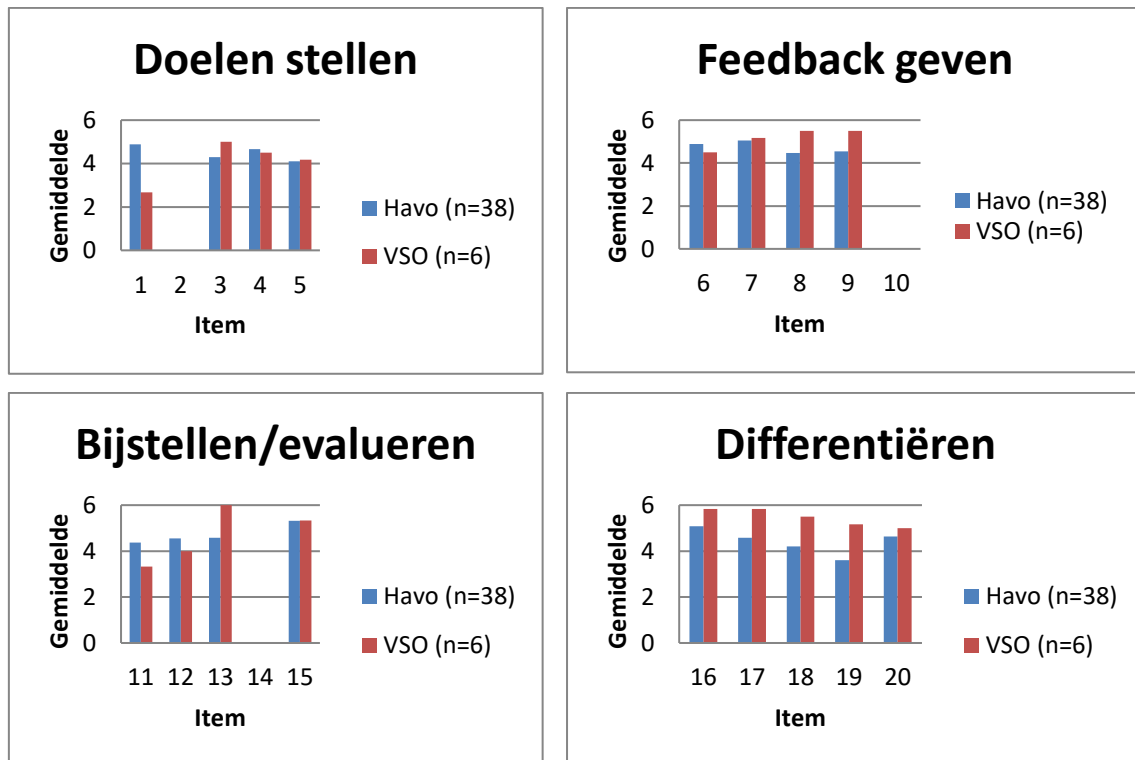
Vergelijking van scores per item tussen leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding (n = 8) en leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde arbeid (n = 9) op het aspect differentiëren

item	uitstroomperspectief	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>Mo</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
16. Tijdens de les houd ik rekening met wat leerlingen wel en niet kunnen.	dagbesteding	5.75	6.00	6	.46		
	beschermde arbeid	5.44	5.00	5	.53		
17. Leerlingen die bepaalde onderdelen niet goed begrijpen, krijgen tijdens de les extra uitleg en begeleiding.	dagbesteding	5.50	6.00	6	.76		
	beschermde arbeid	5.11	5.00	5	.60		
18. Tijdens de les leg ik op verschillende manieren uit en begeleid ik de leerlingen op verschillende manieren, zodat ik rekening kan houden met individuele verschillen tussen de leerlingen.	dagbesteding	5.38	5.00	5	.52		
	beschermde arbeid	5.10	5.00	5	.50		
19. Leerlingen die de stof begrijpen of snel klaar zijn met hun werk, daag ik uit met extra stof.	dagbesteding	4.88	5.00	4 en 5	.84		
	beschermde arbeid	5.00	5.00	5	.50		
20. Tijdens mijn lessen gebruik ik verschillende werkvormen (bv. groepswerkvormen, individueel werken, praktische opdracht).	dagbesteding	5.00	5.00	5	.93		
	beschermde arbeid	5.22	5.00	5	.67		

Vergelijking VSO Signis en Havo (Meerkerk, 2016)

De resultaten van het vragenlijstonderzoek werden vergeleken met de resultaten van het vragenlijst onderzoek dat door Meerkerk (2016) uitgevoerd werd. Hiertoe werden de gemiddelde scores van leerkrachten die op het VSO werkzaam zijn ($n = 17$) vergeleken met de gemiddelde scores van leerkrachten werkzaam op Havo ($n = 38$). In figuur 1 zijn de resultaten van de vergelijking weergegeven in grafieken per aspect van opbrengstgericht werken.

Voor het aspect doelen stellen valt het verschil op tussen de scores van VSO leerkrachten en Havo leerkrachten bij het item ‘Aan het begin van het schooljaar vertel ik mijn klas wat het doel is van mijn lessen in het schooljaar’ op. De gemiddelde score van Havo leerkrachten is ruim twee punten hoger dan die van VSO leerkrachten. Met betrekking tot feedback geven scoren de VSO leerkrachten bij de items ‘Leerlingen die extra uitleg of begeleiding nodig hebben, geef ik tijdens de les extra uitleg of begeleiding’ en ‘Tijdens de les geef ik leerlingen direct feedback op de opdrachten die zij maken’ hoger dan de Havo leerkrachten. Voor het aspect bijstellen/evalueren scoren Havo leerkrachten bij het item ‘Ik bespreek met de leerlingen de gemaakte toetsen/observaties’ hoger dan VSO leerkrachten en bij het item ‘Als een leerling iets niet begrijpt, probeer ik te achterhalen hoe dat komt’ scoren VSO leerkrachten hoger dan Havo leerkrachten. Voor het aspect differentiëren scoren VSO leerkrachten voor alle items scoren hoger dan Havo leerkrachten, bij vier van de vijf items is dit verschil meer dan een punt.



Figuur 1 Vergelijking van de gemiddelde score per aspect van opbrengstgericht werken tussen leerkrachten die werkzaam zijn op VSO ($n = 17$) en leerkrachten en managers die werkzaam zijn op Havo ($n = 38$).

Member check

De resultaten van dit onderzoek werden voorgelegd aan twee leerkrachten en een intern begeleider van de school. De leerkrachten en de intern begeleider herkennen in de resultaten de manier waarop er op school gewerkt wordt en waar men tegenaan loopt. De grote individuele verschillen tussen de leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding en de individuele benadering in het onderwijs aan deze leerlingen wordt door alle drie bevestigd. Eén van de leerkrachten noemt dat voor uitstroomperspectief Dagbesteding de doelen van de leerlijn soms ver van de leerlingen en hun individuele behoeften en belevingswereld staan. De intern begeleider noemt dat ervoor gewaakt moet worden dat het onderwijs niet leerkrachtafhankelijk wordt als er soepeler met de leerlijnen omgegaan wordt. Zij noemt dat er per vak gekeken moet worden in hoeverre de leerlijnen voldoen. Door zowel de intern begeleider als een leerkracht wordt genoemd dat het onderwijs doelgericht moet blijven en dat er cyclisch gewerkt moet worden.

Conclusie en discussie

Vanuit de resultaten van dit onderzoek kan de vraagstelling ‘In welke mate zijn de aspecten doelen stellen, feedback geven, bijsturen/evalueren en differentiëren van opbrengstgericht werken aanwezig op groepsniveau in de praktijk van één school in het (voortgezet) speciaal onderwijs aan cluster 2 leerlingen met verschillende uitstroomperspectieven en welke aanbevelingen kunnen gedaan worden?’

beantwoord worden; alle aspecten van opbrengstgericht werken zijn aanwezig in het onderwijs, echter vooral op individueel niveau, meer dan op groepsniveau. Hierbij zijn er verschillen tussen de uitstroomperspectieven die hieronder besproken worden. Tot slot worden er een aantal aanbevelingen gedaan. Allereerst worden de deelvragen 1 ‘Zijn er verschillen in de mate van opbrengstgericht werken tussen klassen met leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding en klassen met leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde arbeid?’ en 2 ‘Op welke manier kunnen de bovengenoemde aspecten van opbrengstgericht werken volgens de literatuur toegepast worden op groepsniveau, rekening houdend met het uitstroomperspectief?’ beantwoord waarna deelvraag 3 ‘Welke aanbevelingen kunnen gedaan worden op basis van vergelijking van de onderzoeksresultaten met de literatuur?’ beantwoord kan worden.

Deelvragen 1 en 2

Uit de resultaten blijkt dat deelvraag 1 ‘Zijn er verschillen in de mate van opbrengstgericht werken tussen klassen met leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding en klassen met leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde arbeid?’ bevestigend kan worden beantwoord. Uit zowel het focusgroep interview, de observaties als het vragenlijstonderzoek komen verschillen tussen de aspecten van opbrengstgericht werken en het uitstroomperspectief van de leerlingen naar voren. Tijdens het focusgroep interview werd genoemd dat er grote verschillen zijn tussen de leerlingen waarbij leerlingen met uitstroomprofiel Dagbesteding onderling meer van elkaar verschillen dan leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde arbeid. Het onderwijs is hierdoor sterk individueel gericht; er wordt les gegeven op groepsniveau, maar binnen de les werken de leerlingen op hun eigen niveau aan de doelen van de leerlijn. Er wordt individueel gedifferentieerd en de leerlingen krijgen vooral individueel feedback. Ook het bijstellen van de les gebeurt op individuele basis. Hierdoor wordt er, in tegenstelling tot in het regulier onderwijs, niet groepsgericht maar vooral individueel opbrengstgericht gewerkt. De observaties bevestigen dit beeld, waarbij opvalt dat de klas met leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde arbeid meer op groepsniveau onderwijs krijgen dan de klas met leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding en de gemengde klas waarbij het onderwijs in de laatste twee klassen meer individueel gericht is. Leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding lijken iets meer te differentiëren dan leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Beschermde Arbeid zo blijkt uit de observaties en de resultaten van het vragenlijstonderzoek.

De verschillen tussen de leerlingen onderling die genoemd werden tijdens het focusgroep interview en gezien werden tijdens de observaties wordt ook genoemd in de literatuur. Knoors en Vervloed (2011) schrijven dat er grote verschillen en variatie is tussen dove leerlingen met meervoudige beperkingen. Doofheid en andere beperkingen zoals een verstandelijke beperking beïnvloeden elkaar doordat het vermogen om de beperkingen te compenseren afneemt. Dit heeft grote

invloed op het onderwijs (en communicatie en zelfredzaamheid) aan deze leerlingen. Er is tot nu toe weinig onderzoek gedaan naar onderwijs aan dove leerlingen met een verstandelijke beperking. Ook Jones et al. (2006) noemen de grote diversiteit bij meervoudig beperkte dove leerlingen. Zij stellen dat meervoudig beperkte dove leerlingen onderwijsbehoeften hebben waaraan in het algemene lesprogramma niet aan voldaan kan worden.

Tijdens het focusgroep interview werd veel gesproken over het aspect doelen stellen. Doelen worden per leerling gesteld aan de hand van de leerlijnen en het uitstroomperspectief van deze leerling. De leerkrachten noemen dat voordat er aan de doelen gewerkt kan worden er eerst aan de voorwaarden voor het leren gewerkt moet worden en er vaak tien stappen vooraf gaan aan het behalen van een doel. De leerkrachten zijn ambitieus en werken op een zo hoog mogelijk niveau met de leerlingen. De leerkrachten vragen zich wel af of zij soepeler met de doelen en leerlijnen moeten omgegaan, meer gericht op de individuele leerling en wat belangrijk is voor deze leerling om te leren, waarbij de leerlijnen een leidraad vormen. Tijdens de observaties werd het aspect doelen stellen nauwelijks gezien. Wel werd er aan de leerlingen verteld wat zij zouden gaan doen tijdens de les. In het vragenlijstonderzoek ligt de score op het item 'Ik vertel elke les wat ik die les aan mijn leerlingen wil leren' tussen 'soms' en 'bijna altijd' voor leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Beschermd werk en tussen 'zelden' en 'soms' voor leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding. Dit verschil is niet significant. Het stellen van ambitieuze doelen en het expliciet vertellen van deze doelen aan de leerling effectief middel (Hattie, 2012), maar wordt dus in de praktijk niet altijd toegepast. De gemiddelde score op het item 'Aan het begin van het schooljaar vertel ik mijn klas wat het doel is van mijn lessen in het schooljaar' is met 'zelden' tot 'bijna nooit' de laagste gemiddelde score van alle items voor zowel leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding als voor leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Beschermd werk. Waarschijnlijk achten de leerkrachten het niet zinvol om de doelen voor een langere periode te benoemen omdat zij ervan uitgaan dat de leerlingen door hun verstandelijke beperking deze periode niet kunnen overzien.

Uit het focusgroep interview en de observaties blijkt dat het geven van feedback vooral bestaat uit individueel gerichte, directe feedback. Alleen in de klas met leerlingen met uitstroomprofiel Beschermd werk werd feedback achteraf gezien en alleen bij oudere leerlingen werd genoemd dat feedback op groepsniveau gegeven wordt. Deze manier van feedback geven, directe feedback gericht op de taak en gericht op hoe de leerling zichzelf kan verbeteren, is volgens Hattie en Timperley (2007) het meest effectief. Met betrekking tot feedback geven kwam uit de resultaten van het vragenlijstonderzoek naar voren dat leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Beschermd werk op vier van de vijf items hoger scoren dan leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding. Alleen voor item 'Bij de start van de les kom ik terug op wat

ik de vorige les behandeld heb' is dit verschil significant. Mogelijk dat leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding minder terug komen op wat zij de vorige les behandeld hebben doordat zij denken dat de leerlingen, door hun verstandelijke beperking, dit niet meer weten. Om de bestaande kennis van de leerlingen te verbinden met nieuwe kennis is het echter belangrijk om wel terug te komen op de vorige les. Zo gaan Damen en Cordang (2007) in hun artikel 'Het leren van ZML, op je hurken in de klas', een van de weinige artikelen over lesgeven aan ZML leerlingen, uit van het constructivisme en het kennisconstructiemodel waarbij nieuwe kennis verbonden wordt met de reeds bestaande kennis die een leerling heeft. De bestaande kennis moet hierbij geactiveerd worden zodat de nieuwe kennis hieraan verbonden kan worden. ZML leerlingen hebben hierbij extra instructie en stimulering nodig, naast veel herhaling en begeleiding. Ook de lage gemiddelde score tussen 'zelden' en 'soms' op het item 'Aan het einde van de les geef ik leerlingen feedback over de lesdoelen die ik aan het begin van de les geformuleerd heb' hangt waarschijnlijk samen met de mening van de leerkrachten zoals geformuleerd in het focusgroep interview dat voor leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding feedback buiten de situatie niet meer van betekenis is voor de leerlingen. Clarke, Timperley en Hattie (2003) noemen het aan het eind van de les terug komen op de leerdoelen en geven van feedback over de lesdoelen aan de leerlingen een belangrijk element bij het leren.

Vergelijking Havo en VSO

De resultaten van dit onderzoek werden vergeleken met de resultaten van het onderzoek van Meerkerk (2016). In de vergelijking tussen scores van VSO leerkrachten en Havo leerkrachten vielen een aantal verschillen op die verklaard kunnen worden vanuit de kleinere groepen op het VSO en de grotere verschillen tussen de leerlingen onderling. De benadering op het VSO is meer individueel gericht en kent meer differentiatie.

Deelvraag 3: Aanbevelingen

Vanuit het bovenstaande kan deelvraag 3 'Welke aanbevelingen kunnen gedaan worden op basis van vergelijking van de onderzoeksresultaten met de literatuur?' als volgt beantwoord worden:

Opbrengstgericht werken richt zich vooral op groepsniveau, terwijl uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat er binnen deze school vooral op individueel niveau opbrengstgericht gewerkt wordt. Vanuit de literatuur pleit men voor geïndividualiseerd onderwijs aan meervoudig beperkte leerlingen (Jones et al., 2006). Wellicht dat de werkwijze van handelingsgericht werken beter aansluit bij deze diverse leerlingenpopulatie. Handelingsgericht werken is net als opbrengstgericht werken gericht op groepsniveau, maar richt zich daarnaast ook op de individuele leerling en de onderwijsbehoeften van de deze leerling. Zowel handelingsgericht werken als opbrengstgericht werken zijn doelgericht en kennen een cyclische werkwijze. Handelingsgericht werken is echter breder dan opbrengstgericht werken; "Het richt zich ook op opbrengsten zoals schoolplezier, welbevinden, werkhouding, leren

leren, sociale competenties, talentontwikkeling en ouderbetrokkenheid” (Pameijer, 2017). Door handelingsgericht te gaan werken kunnen de doelen meer afgestemd worden op de individuele leerling en wat belangrijk is voor deze leerling om te leren, waarbij de leerlijnen een leidraad vormen.

Daarnaast is de aanbeveling om na te denken over de manier waarop omgegaan wordt met het activeren van voorkennis, het vertellen van de doelen van de les aan de leerlingen en het na afloop van de les geven van feedback aan de leerlingen over de doelen die aan het begin van de les verteld zijn met name voor leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding. In het kader van de constructivistische leertheorie (Valcke, 2010, Damen & Cordang, 2007, Hattie, 2012) zijn dit krachtige middelen om het leren te bevorderen. Mogelijk dat door middel van visualisatie van de leerdoelen en het filmen en fotograferen van de leerlingen tijdens de les het geven van feedback achteraf en het activeren van de voorkennis in de volgende les vorm gegeven kan worden.

Beperkingen onderzoek en vervolg onderzoek

Er zijn enkele kritische kanttekeningen bij dit onderzoek te plaatsen. Ten eerste was de onderzoekspopulatie klein, waardoor de statistische toetsen minder significante verschillen laten zien en het vergelijken van de groepen lastiger wordt. Ten tweede werd het onderzoek uitgevoerd op slechts één school. De onderzochte school geeft onderwijs aan meervoudig beperkte leerlingen waarbij de beperkingen elkaar beïnvloeden en versterken en er een grote diversiteit tussen de leerlingen bestaat (Knoors en Vervloed, 2011). Mogelijk dat op scholen voor speciaal onderwijs aan enkelvoudig beperkte leerlingen wel opbrengstgericht gewerkt wordt op groepsniveau. Het is interessant om het onderzoek middels focusgroep interviews en vragenlijst onderzoek eventueel in combinatie met observaties, op grotere schaal op verschillende scholen binnen het speciaal onderwijs uit te voeren om te onderzoeken in welke mate opbrengstgericht gewerkt wordt elders binnen het speciaal onderwijs.

Referenties

- Blok, H., Ledoux, G., & Roeleveld, J. (2015). Opbrengstgericht werken in het primair onderwijs: een effectieve weg naar onderwijsverbetering? *Pedagogische studiën* 92: 167-178.
- CED-groep (2012). *Leerlijnen ZML-SO*. Geraadpleegd op de website: <http://www.leerlijnen.cedgroep.nl/zml-so/leerlijnen-zml-so.aspx>
- Clarke, S., Timperley, H. & Hattie, J. A. C. (2003). Unlocking formative assessment: practical strategies for enhancing students' learning in the primary and intermediate classroom. In J. Hattie (2012). *Leren zichtbaar maken: Nederlandse vertaling van Visible Learning for Teachers*. Rotterdam, Bazalt.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Essex, Pearson.
- Damen, L. H. & Cordang, M. (2007). *Het leren van zml: Op je hurken in de klas*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.

- Doolaard, S. (2013). *Het streven naar kwaliteit in scholen voor primair onderwijs*. Groningen: s.n.
- Dunn, K. E., Airola, D. T., Lo, W. J., & Garrison, M. (2013). Becoming data driven: The influence of teachers' sense of efficacy on concerns related to data-driven decision making. *The Journal of Experimental Education*, 81(2), 222–241. doi: 10.1080/00220973.2012.699899
- Faber, J. M., Visscher, A. J., & Schut, W. G. C. (2015). *Opbrengstgericht werken in het primair onderwijs: Competenties, uitvoering en resultaten*. Opgehaald van <http://doc.utwente.nl/97227/1/Eindrapport-Opbrengstgericht-Werken-413-12-016-thema-1-Competenties-uitvoering-en-resultaten.pdf>
- Feldman, J., & Tung, R. (2001). Using data-based inquiry and decision making to improve instruction. *Spectrum*, 19 (3), 10-19.
- Van Geel, M. van, Keuning, T., Visscher, A. J., & Fox, J. P. (2016). Assessing the effects of a school-wide data-based decision-making intervention on student achievement growth in primary schools. *American Educational Research Journal* 53 (2), 360–394. doi: 10.3102/0002831216637346
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Hattie, J. (2012). *Leren zichtbaar maken: Nederlandse vertaling van Visible Learning for Teachers*. Rotterdam, Bazalt.
- Inspectie van het Onderwijs (2009). *Cluster 2, de kwaliteit van het onderwijs in cluster 2*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs. Een onderzoek naar opbrengstgericht werken bij rekenen-wiskunde in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2011). *Opbrengsten maak er werk van*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2017). *Onderzoekskader 2017 voor het toezicht op (voortgezet) speciaal onderwijs*. Opgehaald van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2016/06/13/onderzoekskader-2017-voor-het-toezicht-op-voortgezet-speciaal-onderwijs>.
- Jones, T. W., Jones, J. K., & Ewing, K. M. (2006). Students with multiple disabilities. In: D. F. Moores, & D. S. Martin (Eds), *Deaf Learners. Developments in Curriculum and Instruction* (p 127-144). Washington, DC: Gallaudet university Press.
- Kentalis Signis Amsterdam (n.d.). *Methodiekbeschrijving Signis augustus 2017*. Amsterdam, Auteur.
- Knoors, H., & Vervloed, M. P. J. (2011). Educational programming for deaf children with multiple disabilities. Accommodating special needs. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol 1, 2nd ed., 82-96). New York, NY:

- Oxford University Press. Doi:10.1093/oxfordhb/9780199750986.013.0007
- Ledoux, G., Blok, H., Boogaard, M., & Krüger, M. (2009). *Opbrengstgericht werken over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Meerkerk, M. (2016). *Opbrengstgericht werken in de klas binnen de Havo-Onderbouw van het Voortgezet Onderwijs*. Opgehaald van <http://hdl.handle.net/1820/6529>
- Meijer, R. (2012). *Opbrengstgericht werken in het speciaal onderwijs*. Utrecht: PO-Raad.
- Ministerie van Onderwijs (2007). *Kwaliteitsagenda Scholen voor morgen*. Den Haag: MOCW.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (2011). *Actieplan Basis voor Presteren*. Den Haag: MOCW.
- Pameijer, N. (2017). *Handelingsgericht werken, samenwerken aan schoolsucces*. Den Haag, Acco Uitgeverij.
- Slavin, R. E., Cheung, A., Holmes, G., Madden, N. A., & Chamberlain, A. (2013). Effects of a data-driven district reform model on state assessment outcomes. *American Educational Research Journal*, 50, 371-396. doi: 10.3102/0002831212466909
- SLO (2010). *Kerdoelen Speciaal Onderwijs ZML/MG*. Geraadpleegd op de website: http://www.slo.nl/speciaal/so/nl_ml/kerndoelen_leerlijnen/kerndoelen/kerndoelen-speciaal-onderwijs-zml-mg.pdf/
- Spaans, G. & Van Gerven, H. (2013). *Ontwikkelingsperspectief in het speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs*. Utrecht: PO-Raad.
- Turner, E. O., & Coburn, C. E. (2012). Interventions to promote data use: An introduction. *Teachers College Record*, 114, 1-13. In: Blok, H., Ledoux, G., & Roeleveld, J. (2015). *Opbrengstgericht werken in het primair onderwijs: een effectieve weg naar onderwijsverbetering? Pedagogische studiën* 92: 167-178.
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als Ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.
- Verbeek, C., & Odenthal, L. (2012). *Opbrengstgericht werken in de keten, samenwerken aan hogere opbrengsten*. Amersfoort, CPS, onderwijsontwikkeling en advies.
- Verbeek, F., Ledoux, G., & Glauvé, M. (2012). *Op weg naar opbrengstgericht leiderschap*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Visscher, A., & Ehren, M. (2011). *De eenvoud en complexiteit van Opbrengstgericht Werken*. Opgehaald van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2011/07/13/de-eenvoud-en-complexiteit-van-opbrengstgericht-werken.html>

Bijlage 1 Gespreksleidraad focusgroep interview

Opbrengstgericht werken in de klas met leerlingen met auditieve en verstandelijke beperkingen

Het gesprek wordt geleid aan de hand van een power point presentatie: Nummers geven sheet aan en de tekst op de sheet is schuingedrukt.

Introductie (5 minuten):

1. Titel onderzoek

Opbrengstgericht werken in de klas met leerlingen met auditieve en verstandelijke beperkingen

2. Doelstelling onderzoek

Inzicht krijgen in de mate waarin opbrengst gericht gewerkt wordt in de groep in het speciaal onderwijs en hoe het opbrengstgericht werken verder vorm gegeven kan worden in het speciaal onderwijs waar de onderwijsbehoeften van de leerlingen erg uiteen lopen

3. Doelstelling focusgroep interview

Een gedetailleerd beeld krijgen van ideeën, meningen en denkwijze van leerkrachten over opbrengstgericht werken binnen het CMB onderwijs (en de vraag of de mate van opbrengstgericht werken verschillen per uitstroomperspectief van de leerlingen).

4. Uitleg gang van zaken

Wat gaan we doen?

Stellingen, vragen,

Discussiëren, op elkaar reageren.

Foute antwoorden bestaan niet.

Graag jullie ideeën en meningen.

De discussie wordt met video opgenomen en later anoniem uitgewerkt.

Vragen en stellingen bespreken (30 minuten).

5. *Opbrengstgericht werken in de klas. Waar denk je dan aan?*

6. *Hoe omschrijf jij opbrengstgericht werken in de klas?*

7. *Definitie “Opbrengstgericht werken betekent dat scholen of leraren regelmatig de vorderingen van hun leerlingen bepalen en de uitkomsten daarvan gebruiken bij de inrichting van volgende onderwijsactiviteiten.” Doen we dat?*

8. *Aspecten opbrengstgericht werken in de klas:*

Doelen stellen,

Feedback geven,

Bijsturen/evalueren

Differentiëren

Kun je een voorbeeld geven hoe je één of meer aspecten verwerkt in je lessen?

9. *Heeft het UP van de leerlingen invloed op de manier waarop je opbrengstgericht werken kunt toepassen in de klas?*

Welke verschillen kun je noemen?

Waardoor worden de verschillen veroorzaakt?

10. *Zijn er andere factoren die invloed hebben op de manier waarop je opbrengstgericht werken kunt toepassen in de klas?*

Welke factoren?

Op welke manier beïnvloeden zij opbrengstgericht werken in de klas?

11. *Opmerkingen? Schrijf ze op een memo.*

Samenvatting en conclusie (10 minuten).

12. *Samenvatting en conclusie*

Bijlage 2 Vragenlijst opbrengstgericht werken

Als je les geeft aan leerlingen met verschillende uitstroomperspectieven, kies dan één uitstroomperspectief bij het invullen van deze vragenlijst.

Vul dit eerst in:

- Ik geef les aan leerlingen met ☐ uitstroomperspectief Beschermde Arbeid (UP4)
☐ uitstroomperspectief Dagbesteding gericht op Arbeid (UP3)
☐ uitstroomperspectief Dagbesteding gericht op Vrije tijd (UP2)
- Ik vul in voor (één kiezen) ☐ uitstroomperspectief Beschermde Arbeid (UP4)
☐ uitstroomperspectief Dagbesteding gericht op Arbeid (UP3)
☐ uitstroomperspectief Dagbesteding gericht op Vrije tijd (UP2)
- Ik geef les op ☐ SO
☐ VSO

Instructie:

Hieronder vind je een aantal zinnen over hoe jij als leerkracht werkt.

1) Lees de zinnen goed en geef van iedere zin aan of voor jou geldt:

Altijd Bijna altijd Soms Zelden Bijna nooit Nooit

2) Zet s.v.p. achter iedere zin een kruisje in het hokje. Er zijn geen goed of foute antwoorden. Sla s.v.p. geen zinnen over!

	Altijd	Bijna altijd	Soms	Zelden	Bijna nooit	Nooit
1. Aan het begin van het schooljaar vertel ik mijn klas wat het doel is van mijn lessen in het schooljaar.						
2. Ik maak voor elke maand een planning met daarin de te behalen doelen per vak.						
3. Aan het begin van elke les weet ik wat de beginsituatie van elke leerling is.						
4. Ik vertel elke les wat ik die les aan mijn leerlingen wil leren.						
5. Ik stel voor elke leerling uitdagende doelen.						
6. Bij de start van de les kom ik terug op wat ik de vorige les behandeld heb.						

	Altijd	Bijna altijd	Soms	Zelden	Bijna nooit	Nooit
7. De uitleg en begeleiding die ik geef sluit aan bij de voorkennis van de leerlingen.						
8. Leerlingen die extra uitleg of begeleiding nodig hebben, geef ik tijdens de les extra uitleg of begeleiding.						
9. Tijdens de les geef ik leerlingen direct feedback op de opdrachten die zij maken.						
10. Aan het einde van de les geef ik de leerlingen feedback over de lesdoelen die ik aan het begin van de les geformuleerd heb.						
11. Ik bespreek met de leerlingen de gemaakte toetsen/observaties.						
12. Als een bepaald onderdeel op een toets slecht is gemaakt, besteed ik hier tijdens de volgende les extra aandacht aan.						
13. Als een leerling iets niet begrijpt, probeer ik te achterhalen hoe dat komt.						
14. Ik gebruik de resultaten van de toetsen/observaties om de doelen voor de komende maand bij te stellen.						
15. Ik weet wat de leerlingen moeilijk vinden en waar zij goed in zijn.						
16. Tijdens de les houd ik rekening met wat leerlingen wel en niet kunnen.						
17. Leerlingen die bepaalde onderdelen niet goed begrijpen, krijgen tijdens de les extra uitleg en begeleiding.						
18. Tijdens de les leg ik op verschillende manieren uit en begeleid ik de leerlingen op verschillende manieren, zodat ik rekening kan houden met individuele verschillen tussen de leerlingen.						
19. Leerlingen die de stof begrijpen of snel klaar zijn met hun werk, daag ik uit met extra stof.						
20. Tijdens mijn lessen gebruik ik verschillende werkvormen (bv. groepswerkvormen, individueel werken, praktische opdracht).						

Bedankt voor het invullen!

Bijlage 3 Observatieschema 'Opbrengstgericht werken in de klas'

Lkr = leerkracht

Ll = leerling

Observator:
Situatie:

Datum:
Tijd:

Uitstroomperspectief:
Duur:

Fase v.d. les	Activiteit lkr.	Interactie lkr-ll	Activiteit ll	(Interactie ll-ll)
Introductie				
Instructie				
Zelfstandig werk				
Afsluiting				

Bijlage 4 Gespreksverslag focusgroep interview

Gespreksverslag focusgroep interview 20 maart 2018.

Om een gedetailleerd beeld krijgen van ideeën, meningen en denkwijze van leerkrachten over opbrengstgericht werken binnen het CMB onderwijs en de vraag of de mate van opbrengstgericht werken verschillen per uitstroomprofiel van de leerlingen werd een focusgroep interview gehouden. Aan de hand van een gespreksleidraad werd over opbrengstgericht werken en de aspecten doelen stellen, feedback geven, bijsturen/evalueren en differentiëren van opbrengstgericht werken op groepsniveau gediscussieerd door zeven leerkrachten. De groep van zeven leerkrachten is zo divers mogelijk samengesteld op factoren als leeftijd van de leerlingen waaraan zij les geven, SO of VSO, groepsleerkracht of vakleerkracht en korte of langere tijd werkzaam op de CMB afdeling. Het gespreksverslag is uitgewerkt aan de hand van de thema's 'Opbrengstgericht werken in relatie tot de doelgroep', 'Opbrengstgericht werken in relatie tot de uitstroomprofielen', 'Doelen stellen', 'Feedback geven', 'Bijsturen/evalueren' en 'Differentiëren'. De resultaten worden per thema besproken.

Opbrengstgericht werken in relatie tot de doelgroep

Bij de term 'opbrengstgericht werken' denken de leerkrachten vooral aan het werken met doelen en differentiëren. Zij zijn het er over eens dat zij opbrengstgericht werken, maar zien daarbij wel problemen met betrekking tot de doelgroep. Er zijn grote individuele verschillen tussen de leerlingen, wat het werken met de leerlijnen lastig maakt. Een leerkracht hierover 'ik dacht ...opbrengstgericht werken ...bij deze doelgroep....dat je toch meer aan de individuele behoefte werkt om sowieso tot die doelen te komen ...in die voorwaarden daar ligt voor mij een groter stuk dan aan de doelen zelf. Die doelen kan ik alleen maar halen als een kind bijvoorbeeld nog geen focus heeft, nog geen concentratie dan moet ie dat eerst hebben voordat ie überhaupt dat doel of al die doelen te kunnen behalen. Dus als ik aan opbrengstgericht werken denk dan denk ik vooral aan voorwaarden om aan die doelen te komen. Soms denk je 'hé dat doel, maar daar zitten met deze leerling nog 10 stappen voor', en dan ga je eerst aan die 10 stappen werken om uiteindelijk dat doel te behalen. '. Een andere leerkracht verwoordt het als volgt: 'Wat we doen is eigenlijk heel individueel gericht binnen een groep. Met verschillende doelen. Dus het heeft wel een leidraad maar misschien moeten we er niet te vast op zitten dat ze allemaal behaald moeten worden. Misschien moeten we daar wat ruimer mee omgaan. Want het helpt je wel om je richting te geven. Maar daar binnen kan je differentiëren, hoe je met die doelen omgaat is misschien nu te star'. De factoren die die genoemd worden in relatie tot opbrengstgericht werken zijn vooral factoren die het uitstroomprofiel mede bepalen en te maken hebben met de beperkingen van de leerlingen; communicatiemogelijkheden, begripsniveau, leertempo en het gedrag van de leerlingen.

Opbrengstgericht werken in relatie tot de uitstroomprofielen

Als de leerkrachten spreken over individuele verschillen tussen leerlingen, spreken zij vooral over leerlingen met uitstroomprofiel Dagbesteding. Leerlingen met uitstroomprofiel Dagbesteding, en dan met name uitstroomprofiel Dagbesteding gericht op vrije tijd, het laagste niveau, lijken onderling meer van elkaar te verschillen op het gebied van communicatiemogelijkheden, cognitie, sociaal-emotionele ontwikkeling, vaardigheden in leren leren en intrinsieke motivatie dan leerlingen met uitstroomprofiel Beschermde arbeid. De leerlingen met uitstroomprofiel Dagbesteding hebben meer individuele begeleiding nodig en dan vooral op het gebieden van sociaal emotionele ontwikkeling en leren leren. Dit heeft invloed op de manier van werken met de groep. Waar in groepen met leerlingen met uitstroomprofiel Beschermde arbeid door zowel de leerkracht als de assistent instructie gegeven kan worden, wordt in groepen met leerlingen met uitstroomprofiel Dagbesteding meer begeleiding op sociaal emotioneel vlak gegeven. Een leerkracht die lesgeeft aan leerlingen met uitstroomprofiel Dagbesteding gericht op vrije tijd zegt hierover: ‘Eigenlijk is altijd wel begeleiding op sociaal emotioneel vlak nodig. Dus eigenlijk is altijd wel één van ons bezig om de leerling op te vangen en te begeleiden’.

Doelen stellen

Er wordt gewerkt met doelen vanuit de leerlijnen CED-ZML. De doelen worden op individuele basis per leerling gescoord, er zijn geen groepsdoelen. Alle leerkrachten werken hiermee. De doelen geven houvast, maar er worden ook een aantal problemen ervaren met betrekking tot het werken met doelen. De leerlijnen zijn voor een aantal vakken zoals handvaardigheid, techniek en koken te gemakkelijk en onvoldoende uitgewerkt volgens de leerkrachten. In de praktijk werken de leerkrachten bij deze vakken op een hoger niveau met de leerlingen. Voor ander vakken zijn de doelen te uitgebreid. Leerkrachten ervaren dat de doelen niet altijd passend zijn voor individuele leerlingen. In dit verband noemen de leerkrachten ook dat zij druk voelen om de doelen te behalen. Hier wordt verschillend mee omgegaan. Een aantal leraren probeert de doelen vast te houden en te halen, terwijl andere leraren gaan bijstellen: ‘Maar ook binnen die doelen gaan we kijken: wat is belangrijk voor deze leerling om te leren? We gaan er niet vanuit dat hij alles gaat halen we zien ook vanuit een stukje autisme, auditieve beperking en daarnaast de behoefte die hij heeft aan een 1 op 1 begeleiding, nou ja gewoon hoe hij zijn onderwijs krijgt, maken wij met zijn ouders een keuze aan welke doelen we gaan werken. En die gaan we scoren. Voor een volgende leerling kan het weer heel anders worden opgepakt’. De leerkrachten denken heel bewust na over hoe zij de doelen willen halen: ‘Hoe ga ik dat aanbieden? En dat ik als ik dan een opdracht heb met plaatjes bijvoorbeeld dat ik ze dan alvast uitknip. Want als het doel niet ‘knippen’ is maar ‘op volgorde leggen’ dan doe ik het al, omdat als een kind nog niet goed kan knippen ze dan al die energie daarin hebben gestopt en er geen energie meer over is om de

eigenlijke opdracht te doen'. Leerkrachten vinden het lastig dat de gestelde doelen en de gebruikte methoden niet altijd op elkaar afgestemd zijn. Eén leerkracht benoemt dat de aansluiting op de uitstroomplek niet overeenkomt met de doelen die gesteld worden. Het omgaan met de doelen vat een leerkracht als volgt samen: 'Je hebt houvast aan de doelen en vandaar uit ga je zoeken naar een stapje terug of vooruit, de uitdaging aan'. De leerkrachten zijn ambitieus; zij werken op een zo hoog mogelijk niveau met de leerlingen, iets wat verschillende keren tijdens het focusgroep interview genoemd werd.

Feedback geven

Een leerkracht zegt 'Eigenlijk is de manier van feedback geven ook gedifferentieerd. Bij de ene leerling moet dat echt op het moment, in het hier en nu, en in de situatie want achteraf heeft dat eigenlijk geen inhoud meer. Bij de een is dat: het is goed of het is niet goed. En bij de ander kan je vragen stellen: heb je de stappen gevolgd? Dus daar wordt ook heel verschillend mee omgegaan. En bij nog een ander leerling kan het ook wel aan het eind als het product klaar is maar vooral ook veel tijdens het proces, veel feedback'. Deze differentiatie in feedback geven wordt door de andere leerkrachten herkend; de feedback moet afgestemd zijn op mogelijkheden van de leerling om de feedback te ontvangen en te verwerken. Er wordt directe feedback gegeven in vorm van het benoemen of laten zien van het gewenste resultaat. Een leerkracht noemt feedback gericht op het proces van het uitvoeren van een opdracht 'En bij de oudere groepen vind ik het ook heel belangrijk om tussentijds te evalueren. Hoe ging het? Kan je het nog anders doen? Dus dan help ik ze eigenlijk met kijken. Dan gaan we ook even bij elkaar zitten en dan gaan we samen elkaar feedback geven'. Enkele leerkrachten werken met een beloningssysteem waarbij de leerling 'duimen' kan verdienen. Een leerkracht hierover; 'We werk natuurlijk met een beloningssysteem. Dus dan ben je ook positief bezig. Met duimen geven en 'wat heb je goed gedaan'? De leerlingen hebben bijvoorbeeld goed opgelet of geconcentreerd en netjes gewerkt. Maar we geven ook feedback op wat nog niet goed is, het liefst meteen. Want de bedoeling is dat we uiteindelijk aan het eind van de les iedereen een duim willen geven'.

Bijsturen/evalueren

Leerkrachten evalueren drie maal per jaar de leerresultaten van de leerlingen tijdens leerlingenbesprekingen. Tijdens deze besprekingen worden de individuele doelen van de leerlingen, gebaseerd op de CED leerlijnen, geëvalueerd en eventueel bijgesteld. Op welke manier bijgestuurd wordt is erg leerling afhankelijk. 'Voor de ene leerling in de klas hebben we een hulpplan gemaakt en voor de andere leerling hebben we gekeken waardoor komt deze leerling niet verder? Is het zijn

plafond? Is het sociaal emotioneel? En anders wordt het ook weer besproken in de Commissie van Leerlingenzorg”.

Leerkrachten benoemen dat sommige doelen voor bepaalde leerlingen niet haalbaar lijken. Zij zijn echter voorzichtig met het bestempelen van een doel als onhaalbaar voor een leerling omdat een leerling later in zijn ontwikkeling het doel mogelijk wel kan behalen en leerlingen soms verrassende vaardigheden bezitten. Het bijstellen gebeurt door het maken van hulpplannen, vertragen of versnellen en door de doelen aan te passen. Als een leerling langere tijd op meerdere vakken de doelen niet haalt wordt het uitstroomprofiel bijgesteld. Ouders reageren verschillend op het bijstellen van de doelen. Een leerkracht noemt het overleggen met haar duo een belangrijke manier om tussentijds te evalueren en samen het aanbod en de groepsdidactiek aan te passen.

Differentiëren

In alle klassen zitten leerlingen bij elkaar die werken op verschillende niveaus van de leerlijnen. Soms zitten ook leerlingen met verschillende uitstroomperspectieven bij elkaar in de klas. De onderwijsbehoeften van de leerlingen lopen erg uiteen door bijkomende beperkingen zoals autisme. Tijdens het focusgroep interview noemen de leerkrachten verschillende keren dat zij vooral differentiëren door binnen een les aan leerlingen met verschillende niveaus aan één onderwerp of thema te werken en binnen deze les instructie, begeleiding en opdrachten aan te passen aan de te behalen doelen van de individuele leerling. Zo vertelt een leerkracht: ‘Bijvoorbeeld bij de kookles. Dan staat er 1 leerling volledig zelfstandig te koken. Dan zijn de stappen de eerste les samen gedaan om het recept te leren. We herhalen het vier keer. En daarna gaat de leerling volledig zelfstandig aan de slag. Daarnaast staat een leerling die meer ondersteuning krijgt maar het wel al zelf wil doen, dus daar neem je wel al wat afstand in. Maar deze leerling heeft nog wel ondersteuning in de stappen nodig. Dan zijn er nog drie leerlingen die aan tafel instructie krijgen bij elke stap gedurende meerdere weken. Dus zo heb je differentiatie. En je hebt hetzelfde recept. Dus je werkt naar hetzelfde resultaat toe, maar ieder op een eigen manier’. Een andere leerkracht: ‘Er is veel differentiatie tussen de leerlingen. Maar het is ook afhankelijk van welke groep, welke soort kinderen, wel gedrag, zitten er problemen bij of niet. Ook of het een groep is waar kinderen van elkaar kunnen leren, zich kunnen optrekken aan elkaar. Mijn leerlingen werken op niveau 6 en 5. Vaak zijn de doelen toch wel op elkaar afgestemd en vaak zie je de verdieping bij 6. Dus ik probeer wel altijd als je bij de doelen te kijken wat past bij elkaar? Ik werk met de groep aan hetzelfde onderwerp. Ik stel dan bijvoorbeeld vragen die verschillend zijn qua inhoud en moeilijkheid, meer aan de zone van naast de ontwikkeling. Differentiëren binnen een gezamenlijke les’. Als er veel verschillende niveaus in een groep zitten waardoor er vooral individueel gewerkt wordt in een groep gaat dit ten koste van de instructietijd per

leerling, door bovenstaande manieren van klassenmanagement en differentiëren wordt dit ondervangen. Ook kunnen de leerlingen door deze aanpak van elkaar leren.

Tijdens het gesprek blijkt dat er op verschillende manieren gedifferentieerd wordt; differentiatie in communicatie en taalaanbod, differentiatie in begeleiding en differentiatie in tijd en tempo. Het communicatie en taalaanbod wordt aangepast aan de taalbehoefte van de leerlingen. Vooral bij uitstroomprofiel Dagbesteding gericht op vrije tijd moet de communicatie vaak visueel ondersteund worden. Soms zijn de individuele onderwijsbehoeften en niveaus zo verschillend dat er geen gezamenlijke les mogelijk is, bijvoorbeeld door autisme. Dan wordt er individueel met de leerling gewerkt. Bij de leerlingen is veel herhaling nodig om iets aan te leren en het geleerde te laten beklijven. Om te voorkomen dat deze leerlingen eindeloos hetzelfde doen, wordt er differentiatie toegepast door de te leren stof op zoveel mogelijk verschillende manieren aan te bieden.

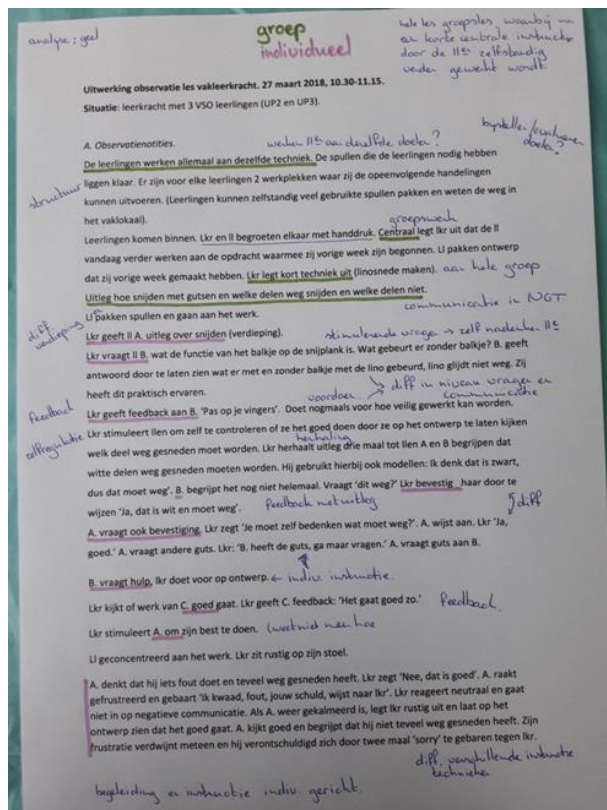
Tijdens het interview werd van de vier aspecten van opbrengstgericht werken het aspect 'Doelen stellen' het vaakst genoemd. 'Feedback geven' werd het minst vaak genoemd. 'Differentiëren' en 'Bijsturen/evalueren' werden in dezelfde mate genoemd. Het stellen van doelen, bijstellen/evalueren en differentiëren gebeurt altijd op individuele basis. Feedback geven gebeurt meestal op individuele basis, maar bij oudere leerlingen soms ook op groepsniveau. Er worden geen groepsdoelen en groepsresultaten genoemd tijdens het focusinterview.

Conclusie:

Vraagstelling 1. 'Zijn er verschillen in de mate van opbrengstgericht werken tussen klassen met leerlingen met uitstroomprofiel Dagbesteding en klassen met leerlingen met uitstroomprofiel Beschermde arbeid?' De leerkrachten noemen inderdaad verschillen tussen de uitstroomperspectieven. Leerlingen met uitstroomprofiel Dagbesteding, en dan vooral uitstroomprofiel Dagbesteding gericht op vrije tijd, het laagste niveau, verschillen onderling meer van elkaar op het gebied van communicatiemogelijkheden, cognitie, sociaal-emotionele ontwikkeling, vaardigheden in leren leren en intrinsieke motivatie dan leerlingen met uitstroomprofiel Beschermde arbeid. Dit maakt dat het onderwijs aan leerlingen met uitstroomprofiel Dagbesteding weliswaar in groepen plaats vindt, maar dat de leerkrachten veel differentiëren en de leerlingen veel individuele begeleiding krijgen. Er wordt gewerkt met een gezamenlijk thema of onderwerp waarbij de doelen per leerling verschillend zijn, afhankelijk van uitstroomprofiel en het niveau van de leerlijn waarop zij werken. Voordat er aan de doelen gewerkt kan worden, moet er eerst aan de voorwaarden voor het leren gewerkt worden en vaak gaan er tien stappen vooraf aan het behalen van een doel. Er wordt met alle leerlingen opbrengstgericht gewerkt en alle aspecten van opbrengstgericht werken zijn aanwezig. Er wordt, in tegenstelling tot in het regulier onderwijs, niet groepsgericht maar vooral individueel opbrengstgericht

gewerkt. De activiteiten en lessen worden zoveel mogelijk in de groep uitgevoerd, maar doelen stellen, feedback geven, bijstellen en evalueren en differentiëren gebeurt op individueel niveau niet op groepsniveau. Alleen bij oudere leerlingen wordt genoemd dat feedback op groepsniveau gegeven wordt. De leerkrachten zijn ambitieus en werken op een zo hoog mogelijk niveau met de leerlingen. De vraag wordt wel gesteld of er soepeler met de doelen en leerlijnen omgegaan moet worden, meer gericht op de individuele leerling en wat belangrijk is voor deze leerling om te leren, waarbij de leerlijnen een leidraad vormen.

Bijlage 5 Voorbeeld coderen en analyseren observaties



Bijlage 6 Observatieverslag

Observatieverslag observaties 27 maart 2018, 5 april 2018 en 12 april 2018.

Om een beeld te krijgen van opbrengstgericht werken in de klas zijn drie observaties in verschillende klassen uitgevoerd. Tijdens de observaties werd het leerkrachtengedrag met betrekking tot de aspecten doelen stellen, feedback geven, bijsturen/evalueren en differentiëren geobserveerd. De geobserveerde lessen duurden ongeveer 45 minuten. Om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen werden klassen gekozen die onderling sterk van elkaar verschillen wat betreft het uitstroomperspectief van de leerlingen en de leeftijd van de leerlingen. Eén observatie vond plaats in een klas met zeven leerlingen die uitstroomperspectief Beschermd arbeid hebben, één observatie in een klas van drie leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding en één observatie in een gemengde klas met vijf leerlingen die of uitstroomperspectief Beschermd arbeid of uitstroomperspectief Dagbesteding hebben. Er werd één les op de VSO afdeling (leerlingen 12 - 18 jaar oud), één les in de SO onderbouw (leerlingen 4 -8 jaar oud) en één les in de SO bovenbouw (leerlingen 8 – 12 jaar oud) geobserveerd. De geobserveerde leerkrachten waren twee groepsleerkrachten en een vakleerkracht.

Het observatieverslag is, op dezelfde manier als het gespreksverslag van het focusgroep interview, uitgewerkt aan de hand van de aspecten 'Opbrengstgericht werken in relatie tot de uitstroomprofielen', 'Doelen stellen', 'Feedback geven', 'Bijsturen/evalueren' en 'Differentiëren'. De resultaten worden per thema besproken.

Opbrengstgericht werken in relatie tot de uitstroomprofielen

De drie geobserveerde lessen starten allemaal met een korte of langere groepsinstructie waarbij de instructie aan de klas met leerlingen met uitstroomperspectief Beschermd arbeid het langst duurde en qua instructieniveau het hoogst was. De leerkracht stelde vragen en de leerlingen staken hun vinger omhoog als zij het antwoord wisten. In de klas met zowel leerlingen met uitstroomprofiel Dagbesteding als leerlingen met uitstroomprofiel Beschermd arbeid en de klas met leerlingen met uitstroomprofiel Dagbesteding werden de vragen tijdens de groepsactiviteit gericht per leerling gesteld, afgestemd op het niveau van de individuele leerling. Na de groepsactiviteit gingen de leerlingen zelfstandig werken en gaf de leerkracht individuele instructie. Er werden veel verschillende instructietechnieken en differentiatie tijdens de instructies gezien. Leerlingen met uitstroomprofiel Beschermd Arbeid kregen vooral instructie door uitleg, terwijl leerlingen met uitstroomprofiel Dagbesteding naast uitleg ook meer instructie kregen door voordoen door de leerkracht en door samen doen. Tijdens de observaties in de klas met leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding en de klas met zowel leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding als leerlingen met uitstroomperspectief Beschermd arbeid werd meer individuele differentiatie gezien dan tijdens de

observatie in de klas met leerlingen met uitstroomperspectief Beschermd arbeid. Een opvallend verschil in de klas met leerlingen met uitstroomperspectief Beschermd arbeid ten opzichte van de andere twee klassen was daarnaast de onderlinge communicatie en interacties tussen deze leerlingen. De leerlingen in deze laatste klas praatten en gebaarden veel meer met elkaar.

Doelen stellen

Tijdens de geobserveerde lessen werd in twee lessen aan het begin van de les aan de leerlingen verteld wat zij die les zouden gaan doen. De doelen van de lessen werden tijdens de observaties niet of globaal 'We gaan leren over zintuigen' genoemd. In de derde les werd tijdens de individuele instructie aan de leerling verteld dat de leerling en leerkracht gingen tellen. De les met leerlingen met uitstroomperspectief Beschermd Arbeid was een les uit de taalmethode. De overige lessen waren niet volgens een methode, maar ontworpen door de leerkrachten zelf. Ook bij het afsluiten van de les werden geen doelen genoemd. De vakleerkracht noemt in een nagesprek de doelen voor zijn vak veel te laag. Hij heeft, als vakleerkracht, in zijn hoofd wat hij wil bereiken met de leerlingen, wat de stappen zijn die zij moeten leren en waar zij problemen tegen zullen komen. De leerkracht begeleidt de leerlingen hierbij. De vakleerkracht noemt dat zijn vak zoveel meer is dan doelen, het proces van het maken is belangrijk. De leerkracht stimuleert de leerlingen om problemen die zij tegen komen als zij aan het werk zijn zelf op te lossen, eventueel met aanwijzingen en feedback. Deze manier van werken was duidelijk zichtbaar tijdens de observatie.

Feedback geven

Tijdens de observatie werden verschillende vormen van feedback geven gezien. Het viel op dat er veel gedifferentieerd werd in de manier waarop feedback gegeven werd. Leerlingen kregen directe feedback waarbij het inhoudelijke niveau, het communicatieniveau en de communicatiemethode (gebarentaal of gesproken taal) van de feedback aangepast waren aan de leerlingen. Directe feedback met uitleg en met aanwijzingen voor het goede antwoord werd verschillende keren gezien. Zo vroeg een leerkracht bij welk zintuig de tong hoort. Een leerling antwoorde 'Bij mond'. Leerkracht: 'Bijna goed, bij welk zintuig op het bord past mond? Leerling: 'Proeven'. Leerkracht: 'Goed zo'. Een leerling met uitstroomperspectief Dagbesteding kreeg directe feedback waarbij de leerkracht voordeed hoe zij veilig kan werken. Tijdens deze les vroegen de leerlingen ook om bevestiging. De leerkracht liet de leerlingen zelf nadenken door bijvoorbeeld te zeggen 'Je moet zelf bedenken wat je weg moet halen'. Feedback achteraf werd alleen geobserveerd met betrekking tot leerlingen met uitstroomperspectief Beschermd arbeid. Het werk dat tijdens het zelfstandig werken gemaakt was, werd door de leerkracht nagekeken en fouten werden besproken met de leerling. Naast feedback op de taak werd feedback op

gedrag gegeven. Dit gebeurde zowel in de situatie als achteraf. In twee van de geobserveerde lessen werden na afloop van de les beloningen in vorm van ‘duimen’ uitgedeeld.

Bijsturen/evalueren

Tijdens een les werd geobserveerd dat de leerkracht zijn instructie bijstelde toen twee leerlingen met uitstroomperspectief Dagbesteding deze instructie niet begrepen. De leerkracht liet de leerlingen zelf controleren of ze de opdracht goed deden door ze op het ontwerp te laten kijken. De leerkracht herhaalde de uitleg drie maal, steeds net op een andere manier tot de leerlingen begrepen wat de bedoeling was. De leerkracht gebruikte hierbij modellen ‘Ik denk dat is zwart in het ontwerp dus dat moet blijven’. De leerling wees naar haar ontwerp en vroeg ‘Dus dit moet weg?’ De leerkracht bevestigde ‘Ja, dat is wit, dat moet weg’. Verder werd het aspect bijsturen/evalueren tijdens de observaties niet waargenomen. Bijsturen en evalueren zijn natuurlijk vaak niet zichtbaar tijdens de les en gebeuren vaak na afloop van de les en tijdens de voorbereiding van de volgende les.

Differentiëren

Tijdens alle drie observaties werden veel vormen van differentiatie gezien; differentiatie in communicatie en taalaanbod, differentiatie in begeleiding en differentiatie in tijd en tempo. De communicatie en het taalaanbod worden aangepast aan de taalbehoefte van de leerlingen.

Differentiatie tijdens de instructie bestond uit differentiatie op het niveau van de gestelde vragen, verdieping van instructie, differentiatie in de volgorde van de beurten en differentiatie in instructie door uitleggen dan wel voordoen. De instructies waren aangepast aan het cognitieve niveau van de leerlingen en de communicatieve mogelijkheden. Ook in de volgorde van de beurten werd gedifferentieerd zodat leerlingen met een lager niveau eerst konden kijken hoe leerlingen met een hoger niveau een vraag beantwoorden, voordat zij zelf een beurt kregen.

Individuele differentiatie in begeleiding en het bieden van structuur werd tijdens alle drie observaties gezien. Zo vertelde de leerkracht aan een leerling meteen bij binnenkomst een wijziging in het normale programma. Tijdens de kring werd het programma aan de hele groep vertelt. Door een leerling al individueel voor te bereiden op een verandering kon zij hiermee omgaan. Ook het bieden van fysieke nabijheid aan enkele leerlingen werd geobserveerd. In de klas met leerlingen met uitstroomperspectief Beschermd arbeid vroeg de leerkracht aan leerling E.: ‘Trom, waar hoort dat bij E?’ E. gaf geen antwoord. De leerkracht liep naar E. toe en vroeg nogmaals: ‘E, waar hoort trom bij?’ E. antwoorde nu: ‘Horen’. Leerkracht: ‘Goed zo’.

Tijdens de observaties werd van de vier aspecten van opbrengstgericht werken de aspecten ‘Differentiëren’ en ‘Feedback geven’ het vaakst gezien. De aspecten ‘Doelen stellen’ en

‘Bijsturen/evalueren’ werden veel minder vaak gezien. Differentiëren en feedback geven gebeurde op individuele basis.

Conclusie

Vraagstelling 1. ‘Zijn er verschillen in de mate van opbrengstgericht werken tussen klassen met leerlingen met uitstroomprofiel Dagbesteding en klassen met leerlingen met uitstroomprofiel Beschermd arbeid?’ De lessen starten alle drie met een groepsinstructie waarbij individueel gedifferentieerd werd. Na de groepsinstructie werkten de leerlingen zelfstandig terwijl de leerkracht individuele instructie gaf. Er werden verschillen in de aspecten van opbrengstgericht werken met betrekking tot de uitstroomprofielen geobserveerd. Differentiatie werd meer gezien in de klas met zowel leerlingen met uitstroomprofiel Dagbesteding als leerlingen met uitstroomprofiel Beschermd arbeid en in de klas met leerlingen met uitstroomprofiel Dagbesteding dan in de klas met leerlingen met uitstroomprofiel Beschermd arbeid. Differentiatie was vooral gericht op de individuele leerling. Ook feedback was vooral individueel gericht. Alleen in de klas met leerlingen met uitstroomprofiel Beschermd arbeid werd feedback achteraf gezien. Het aspect doelen stellen werd nauwelijks gezien in de geobserveerde lessen. Wel werd er aan de leerlingen verteld wat zij zouden gaan doen tijdens de les. Het aspect bijstellen/evalueren werd één keer geobserveerd toen de leerkracht zijn instructie aanpaste omdat de leerlingen de instructie niet begrepen.